

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Enquête sur l'aide complémentaire utilisée par des élèves du secondaire sur la Rive-  
Sud de Montréal dans le domaine de la mathématique, de la science et de la  
technologie

Par

Denise Morvan

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en éducation (M.Éd.)

Enseignement au secondaire

2012

© Denise Morvan, 2012



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Enquête sur l'aide complémentaire utilisée par des élèves du secondaire sur la Rive-  
Sud de Montréal dans le domaine de la mathématique, de la science et de la  
technologie

Denise Morvan

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Françoise Breton

Présidente du jury

Madame Chantale Beaucher

Directrice de recherche

Essai accepté le : \_\_\_\_\_

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Enquête sur l'aide complémentaire utilisée par les élèves du secondaire sur la Rive-  
Sud de Montréal dans le domaine de la mathématique, de la science et de la  
technologie

Par

Denise Morvan

Essai présenté à la Faculté de l'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en éducation (M.Éd.)

Enseignement au secondaire

2012

© Denise Morvan, 2012

## REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche m'a procuré des défis sur plusieurs niveaux : le retour aux études, l'adaptation à l'enseignement essentiellement en ligne ainsi que le traitement d'un sujet qui n'avait pas encore été développé au Québec. J'aimerais signifier ma gratitude envers les gens qui m'ont permis de les relever.

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, madame Chantale Beaucher, d'abord parce qu'elle a cru en mon sujet de recherche. En elle, j'ai trouvé la perle rare offrant expertise, conseils, encouragements et soutien, sans relâche, même lors de son congé de maternité. Sa rigueur et son enthousiasme m'ont incitée à dépasser les attentes que je m'étais fixées.

J'aimerais également remercier le corps professoral de l'Université de Sherbrooke qui m'a donné l'occasion, à travers leurs cours, de faire cheminer mon projet de recherche.

Malgré l'entente de non-identification qui m'empêche de divulguer les noms, j'aimerais remercier spécialement le personnel des écoles qui, par leur grande collaboration, m'ont permis d'atteindre les élèves qui ont participé à l'enquête. Un merci spécial aux directeurs et aux secrétaires qui m'ont ouvert les portes de leurs établissements et qui m'ont soutenue dans les démarches de planification et d'organisation. Un merci également aux enseignantes et aux enseignants qui ont accepté de réorganiser leurs horaires, qui m'ont donné du temps de classe et surtout qui ont fait le suivi afin de pouvoir récupérer les formulaires d'autorisation. Enfin,

merci au technicien en informatique qui, par son efficacité, a su me sortir rapidement des problèmes reliés au matériel.

Ma reconnaissance va également aux élèves qui ont accepté de répondre à l'enquête. Sans votre précieuse collaboration et le sérieux que vous avez déployés lors de votre participation, je n'aurais pu dresser ce premier portrait de la situation sur l'utilisation de l'aide complémentaire au Québec.

Je tiens également à remercier les élèves qui ont accepté de tester mon questionnaire et qui m'ont fait part de leurs suggestions, ainsi que les personnes expertes qui ont participé à l'étape de validation. Merci à ..... pour leur participation en acceptant de lire, commenter et corriger mon travail. Merci au personnel du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport et du Conseil supérieur de l'éducation ainsi qu'au professeur Dominique Glasman pour avoir recherché et fourni des documents pertinents à ma recherche.

Un merci spécial à ma famille, mes amies et amis, mes collègues et mes élèves qui m'ont accompagnée, soutenue, encouragée et motivée tout au long de ce périple. Votre intérêt pour mon sujet et votre confiance en mes aptitudes ont été une immense source de motivation et d'inspiration. Enfin, toute ma gratitude va à mes enfants, Philippe, Audrey, David et Olivier, pour leurs avis et leurs conseils informatiques, mais surtout, pour m'avoir permis, en suivant leur scolarité et celle de leurs camarades de classe, de constater les inégalités, ce qui a fait germer l'idée de cette recherche.

## SOMMAIRE

La réforme scolaire instaurée en 2000 repose sur la notion de « réussite pour tous » et demande au personnel scolaire de fournir des services de soutien aux élèves afin d'atteindre cet objectif. Les familles, les associations et la communauté sont également invitées à offrir de l'accompagnement. Parallèlement aux services offerts, les sites internet se multiplient, les services de tutorat privé s'annoncent, les compagnies d'aide aux devoirs se créent laissant entrevoir que la demande des parents pour de l'accompagnement est réelle et importante. Bien que ces services puissent être vus par plusieurs comme un appui essentiel à la réussite, plusieurs auteurs dénoncent les incidences éducatives, sociales et économiques de cette industrie parallèle de l'accompagnement. Cependant, au Québec, aucune recherche ne s'est encore attardée à étudier l'ampleur de cette pratique voulant que les parents achètent des services pour aider leur enfant à faire leurs devoirs ou à mieux réussir à l'école.

Cette recherche quantitative de nature exploratoire-descriptive présente l'état de la situation sur l'aide complémentaire qu'utilisent des élèves du secondaire dans le domaine de la mathématique, de la science et technologie dans deux écoles de la Rive-Sud de Montréal. Les données font ressortir les moyens déployés par 848 élèves fréquentant le secteur public ou privé, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école afin d'atteindre le niveau de réussite souhaité et en révèlent des raisons d'utilisation. L'analyse des résultats, en plus de dégager un premier portrait sur le phénomène de l'aide complémentaire, expose des aspects susceptibles de favoriser son expansion.

# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	8
SOMMAIRE .....	12
LISTE DES TABLEAUX.....	16
LISTE DES FIGURES .....	17
LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS.....	19
INTRODUCTION.....	14
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE .....	18
1. LE PROBLÈME .....	18
2. LE PROBLEME SPECIFIQUE .....	18
3. L'AIDE A L'APPRENTISSAGE.....	19
4. L'ÉVOLUTION DE L'AIDE À L'APPRENTISSAGE .....	22
5. L'ARRIVEE D'UN NOUVEAU JOUEUR .....	23
6. LE SYSTEME DE <i>SHADOW EDUCATION</i> A TRAVERS LE MONDE.....	24
6.1 La situation en Asie.....	25
6.2 La situation aux États-Unis .....	27
6.3 La situation en France.....	28
6.4 La situation au Canada .....	29
7. LES INCIDENCES ET LES ENJEUX.....	30
8. LES OBJECTIFS ET LA QUESTION DE RECHERCHE .....	34
DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE DE RÉFÉRENCES .....	35
1. DES DISTINCTIONS SÉMANTIQUES.....	36
2. MOYENS D'AIDE EXISTANTS.....	37
2.1 Formes d'aide offertes par l'école.....	37
2.2 Formes d'aide offertes hors école.....	40
2.2.1 <i>L'aide par le réseau immédiat</i> .....	40
2.2.2 <i>L'aide à l'ère du Web 2.0</i> .....	41
2.2.3 <i>Les cahiers de révision</i> .....	42
2.2.4 <i>Les cours privés</i> .....	43
3. L'AIDE COMPLÉMENTAIRE.....	44



4.	LES PROFILS DES ÉLÈVES UTILISANT L'AIDE COMPLÉMENTAIRE.....	Erreur ! Signet non défini.
----	---	-----------------------------

<b>TROISIÈME CHAPITRE: LA MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>47</b>
1.	L'APPROCHE METHODOLOGIQUE .....	47
2.	LA STRATEGIE DE COLLECTE DE DONNEES.....	47
3.	L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES .....	48
4.	LA SELECTION ET LA DEFINITION DE L'ECHANTILLON A L'ETUDE.....	50
4.1	La taille de l'échantillon.....	52
4.2	Le choix des sujets .....	52
4.3	Le profil des élèves.....	54
4.3.1	<i>Répartition des sujets en fonction de leur sexe.....</i>	<i>55</i>
4.3.2	<i>Répartition des élèves de l'école publique selon leur programme.....</i>	<i>55</i>
4.3.3	<i>Répartition des sujets selon le niveau scolaire et l'école.....</i>	<i>56</i>
4.3.4	<i>Répartition selon le parcours des élèves .....</i>	<i>57</i>
4.3.5	<i>Répartition des élèves selon leur choix de cours en mathématique et en science .....</i>	<i>58</i>
4.3.7	<i>Pays d'origine des parents des sujets.....</i>	<i>61</i>
4.3.8	<i>Répartition des sujets selon les situationsfamiliales .....</i>	<i>61</i>
4.3.9	<i>Répartition des sujets selon leur rendement scolaire.....</i>	<i>62</i>
5.	L'ANALYSES DES DONNEES.....	63
6.	LA DEONTOLOGIE .....	65

<b>QUATRIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS.....</b>		<b>66</b>
1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	66
1.1	Les cours privés en mathématique et en science : un survol.....	67
1.2	L'aide aux devoirs .....	68
1.3	Les cahiers de révision .....	71
1.4	Les moyens de soutien utilisés lors de difficultés .....	73
1.5	Les périodes de récupération.....	80
1.6	Les cours privés.....	83
1.6.1	<i>Des données générales .....</i>	<i>83</i>
1.6.2	<i>Des facteurs d'influences .....</i>	<i>84</i>
1.6.3	<i>Les conditions d'utilisation .....</i>	<i>91</i>
1.6.4	<i>L'évaluation .....</i>	<i>99</i>
1.6.5	<i>Les utilisateurs potentiels .....</i>	<i>100</i>
2.	L'INTERPRETATION DES RESULTATS .....	102

2.1	La récupération, cette mal-aimée .....	103
2.2	Internet peut attendre.....	105
2.3	L'aide aux devoirs, la suite .....	106
2.4	Les cycles d'apprentissage : une solution douteuse .....	107
2.5	L'aide complémentaire, le choix des élèves.....	109
2.6	L'éducation : un produit qui s'achète.....	111
2.7	Les élèves utilisateurs de cours privés : vigilance.....	115
2.7.1	<i>Les notes, la précaution s'impose</i> .....	115
2.7.2	<i>Le contexte familial</i> .....	117
2.7.3	<i>L'élève apprenant</i> .....	118
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>120</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>		<b>126</b>
<b>ANNEXE A : QUESTIONNAIRE.....</b>		<b>132</b>
<b>ANNEXE B : PAGE D'ACCUEIL DU SITE INTERNET .....</b>		<b>145</b>
<b>ANNEXE C : LETTRE D'AUTORISATION ENVOYÉE AUX DIRECTEURS ....</b>		<b>146</b>
<b>ANNEXE D : RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE.....</b>		<b>149</b>
<b>ANNEXE E : RÉPARTITION DES PAYS D'ORIGINE DES PARENTS DES SUJETS SELON LEUR ÉCOLE .....</b>		<b>150</b>
<b>ANNEXE F : LETTRE D'AUTORISATION ENVOYÉE AUX PARENTS .....</b>		<b>153</b>
<b>ANNEXE G : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>		<b>155</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Distribution finale des groupes composant l'échantillon.....	
Tableau 2 – Répartition des sujets selon le niveau et l'école.....	62
Tableau 3 – Répartition des sujets selon leur parcours.....	
Tableau 4 – Répartition des élèves de l'école publique ayant un parcours atypique selon leur programme.....	
Tableau 5 – Utilisation des cahiers de révision selon le niveau scolaire actuel des sujets	
Tableau 6 – Moyens de soutien utilisés par les élèves lors de difficultés en mathématique	
Tableau 7 – Moyens de soutien utilisés par les sujets preneurs de cours privés en mathématique ou en science lors de difficultés en mathématique	
Tableau 8 – Moyens de soutien utilisés par les élèves lors de difficultés en science	
Tableau 9 – Moyens de soutien utilisés par les sujets preneurs de cours privés en mathématique ou en science lors de difficultés en science	
Tableau 10 – Moyens de soutien souvent ou toujours utilisés lors de difficultés en mathématique ou en science	
Tableau 11 – Sujets poursuivant un parcours scolaire atypique	
Tableau 12 – Langue parlée à la maison	
Tableau 13 – Niveau scolaire des parents	
Tableau 14 – Conditions de travail des parents	
Tableau 15 – Origine des parents	

## LISTE DES FIGURES

- Figure 1 – Répartition des 497 répondantes et répondants de l'école publique selon leur programme
- Figure 2 – Répartition des 837 répondantes et répondants selon leur programme en mathématique
- Figure 3 – Répartition des 811 répondantes et répondants selon leur programme en science
- Figure 4 – Répartition selon les continents de l'origine des parents
- Figure 5 – Répartition des sujets selon le niveau scolaire des parents
- Figure 6 – Répartition des sujets selon leurs résultats en mathématique à la première étape
- Figure 7 – Élèves ayant pris ou ayant l'intention de prendre des cours privés en mathématique et en science
- Figure 8 – Sources d'aide des élèves pour faire leurs devoirs en mathématique ou en science
- Figure 9 – Sources d'aide des élèves ayant déjà pris des cours privés en mathématique et en science pour faire leurs devoirs dans ces matières
- Figure 10 – Raisons invoquées par l'ensemble des sujets pour expliquer leur participation ou leur absence aux périodes de récupération en mathématique et en science
- Figure 11 – Raisons invoquées par les sujets preneurs de cours privés pour expliquer leur participation ou leur absence aux périodes de récupération en mathématique et en science
- Figure 12 – Résultats scolaires au dernier bulletin
- Figure 13 – Satisfaction des résultats scolaires selon que les élèves prennent ou non des cours privés
- Figure 14 – Niveau d'étude espéré par les élèves selon qu'ils aient pris ou pas des cours privés
- Figure 15 – Année scolaire où les élèves ont commencé les cours privés

Figure 16 – Fréquence d'utilisation du service de cours privés en mathématique ou en science (N= 97)

Figure 17 – Durée de chaque cours privé de mathématique ou de science

Figure 18 – Personnel offrant des cours privés en mathématique ou en science

Figure 19 – Personnes ayant incité les élèves à suivre des cours privés en mathématique ou en science

Figure 20 – Raisons invoquées par les élèves suivants des cours privés en mathématique ou en science pour justifier leur décision, selon leur niveau scolaire

Figure 21 – Perception des élèves de la variation de leurs résultats scolaires après avoir suivi des cours privés

Figure 22 – Degré d'appréciation des élèves suivants des cours privés en mathématique ou en science

## LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

ATS	Applications technologiques et scientifiques
CD-ROM	<i>Compact Disc - Read Only Memory</i>
CM1	Cours moyen un
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CST	Culture, société et technique
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IP	Internet Protocol
Math	Mathématique
NCLB	<i>No Child Left Behind</i>
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PI	Projet intégrateur
PPO	Projet personnel d'orientation
sc.	Science
SES	Services éducatifs supplémentaires
SN	Sciences naturelles
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ST	Science et technologie
STE	Science et technologie de l'environnement
TIC	Technologies de l'information et de la communication

TICE	Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TS	Technico-sciences
TVA	Taxe sur la valeur ajoutée
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## INTRODUCTION

Le monde connaît au XXI<sup>e</sup> siècle d'énormes changements. Les nouvelles technologies de l'information et des communications repoussent les frontières culturelles, sociales et économiques à un rythme effréné. Le système scolaire n'échappe pas à ces changements. Ainsi, plusieurs comités ont réfléchi à la façon d'adapter l'école aux nouvelles réalités socioculturelles afin de préparer les jeunes à comprendre les nouveaux enjeux et à exercer leur plein pouvoir de citoyen (Gouvernement du Québec, 2007a).

Dans cette optique, le Québec a adopté, en 2000, le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) qui, grâce à une approche socioconstructiviste, vise à développer chez les élèves des habiletés qui feront d'eux des individus instruits, cultivés, engagés et compétents (Gouvernement du Québec, 2007a). Pour relever le défi, le PFEQ a été conçu tel un système ayant comme objectif central la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence. L'école a le mandat de hausser l'accessibilité aux études et le taux de diplomation grâce à une formation de qualité. Les enseignantes et les enseignants doivent ainsi être sensibles aux acquis des élèves, à leurs différents styles cognitifs et à leurs champs d'intérêt afin que chacun puisse progresser de façon optimale vers la réussite scolaire. De plus, le PFEQ a prévu une pratique d'accompagnement des élèves et l'établissement d'un plan de réussite dans chaque institution. Malgré ces mesures, un réseau d'accompagnement se développe parallèlement au système scolaire. Les sites Internet se multiplient, les tuteurs et tutrices s'annoncent, les écoles et compagnies d'aide aux devoirs et de rattrapage se créent...



La présente étude vise à faire le point sur la situation concernant l'aide complémentaire utilisée par des élèves du secondaire sur la Rive-Sud de Montréal, en Montérégie, au Québec. S'il existe une pratique voulant que les parents achètent des services pour aider leur enfant à faire leurs devoirs ou à mieux réussir à l'école, aucune recherche ne s'est encore attardée à étudier son ampleur au Québec. Ce questionnement est d'autant plus justifié que selon un rapport de Glasman et Besson (2004), les faits tendent à démontrer que si l'école n'assure pas complètement sa mission éducative, le marché s'en chargera.

Dans la problématique, une recension d'écrits permettra de comprendre le problème, l'évolution de l'aide à l'apprentissage, l'accompagnement scolaire à travers le monde, les incidences et enjeux de ce dernier sur le système scolaire. Le deuxième chapitre présentera différentes formes d'aide proposées aux élèves et l'aide complémentaire dont il sera question dans cette enquête. Le chapitre suivant exposera les décisions méthodologiques retenues afin d'atteindre les objectifs de recherche. Il y sera question de l'approche méthodologique, de la stratégie de collecte de données, de la présentation de l'échantillon, de l'outil de recherche et de la méthode d'analyse des données dans le respect des règles déontologiques relatives aux recherches auprès de sujets humains. Enfin, le dernier chapitre traitera des résultats et de leur interprétation.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Au premier jour d'école, certains élèves débutent un cours en ayant insuffisamment intégré certaines notions vues précédemment, parfois dans le cadre d'une autre discipline, et qui seraient prérequis pour qu'ils puissent bien réussir ce cours. Pourtant, des solutions existent pour y remédier. Ce chapitre montrera comment elles s'articulent au système d'éducation.

#### **1. LE PROBLÈME**

Les enseignantes et enseignants constatent souvent qu'en début d'année scolaire, les élèves n'ont pas acquis le niveau de développement ou tous les préalables nécessaires et qu'à la fin de l'année, plusieurs d'entre eux passeront au niveau supérieur sans avoir assimilé au complet le programme de l'année.

#### **2. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE**

Dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, plusieurs élèves n'ayant pas toujours les acquis nécessaires ont du mal à suivre le contenu et le rythme d'un cours, à faire leurs exercices et s'en trouvent pénalisés lors des évaluations. Gagnon (2000) rapporte que « les éléments que les élèves mémorisent sans leur donner un sens sont difficilement retenus et ils ne sont pas mis à profit au moment où ils pourraient l'être. » (p. 11) Ainsi, quand certains élèves

n'ont pas intégré des notions tels l'ordre de priorités des opérations mathématiques, le produit croisé ou encore l'isolement d'une variable, ils peuvent peiner lors de la résolution de problèmes dans les cours de sciences. En effet, un élève peut avoir compris, par exemple, la relation entre la pression et le volume d'un gaz, mais échouer une question d'évaluation à cause d'un problème relié aux méthodes de calcul.

Selon l'article 36 de la loi sur l'instruction publique, l'école « a comme mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. » (Gouvernement du Québec, 2008a, p.14) Or, négliger les élèves qui ont accumulé un léger retard pourrait justement avoir un impact sur la réussite de leur parcours scolaire puisque selon Robertson et Collerette (2005), les difficultés d'apprentissage ou le faible sentiment de compétence seraient des facteurs de risque menant à l'échec ou à l'abandon scolaire.

### 3. L'AIDE À L'APPRENTISSAGE

Selon Moser, Moissonnier et Fauchard (1992), les élèves qui assistent à un cours comprendront les paroles de l'enseignante ou de l'enseignant de différentes façons et à différents niveaux. Certains d'entre eux auront besoin d'aide pour mieux comprendre, ne plus buter sur les mêmes erreurs, se motiver, s'organiser. En spécifiant son discours et en portant assistance aux uns plus qu'aux autres, l'enseignante ou l'enseignant permettra aux élèves d'acquérir les différents savoirs transmis par l'école. Cette aide requise fait émettre l'idée aux auteurs que l'aide à l'apprentissage a toujours existé puisque l'enseignante ou l'enseignant a toujours eu

comme mission d'encadrer le travail des élèves. Dans l'enseignement de masse, cette aide vise à accorder à l'élève la place qui lui permettra de s'accomplir et de s'affirmer tout en développant ses compétences.

Le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2007a) mentionne que c'est à la suite de nombreux avis, rapports et études produits notamment par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), par l'Organisation de coopération et de développement ainsi que par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qu'une réflexion s'est enclenchée sur le besoin de réformer l'école. En 1997, le gouvernement publiait un énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*, qui précisait des changements à apporter au système d'éducation. Cet énoncé spécifiait qu'au niveau du bilan des apprentissages,

l'école doit tout mettre en œuvre pour éviter l'accumulation des retards scolaires qui, trop souvent, sont la cause de redoublement, d'échec et d'abandon des études. Elle devra mettre l'accent sur le bilan des apprentissages à la fin de chaque cycle du primaire et du secondaire et prévoir des mesures de remédiation et de soutien pour tous les élèves qui en ont besoin (Gouvernement du Québec, 1997b, p 12-13).

Le PFEQ apporte plusieurs solutions pour remédier au problème de retard scolaire. D'abord, le cheminement scolaire a été découpé par cycles de 2 ans, ou 3 ans pour les dernières années du secondaire, afin de soutenir la continuité des apprentissages. Comme le souligne Perrenoud (2002), la notion de cycle d'apprentissage va au-delà d'une expression passagère à la mode : elle se distingue des degrés annuels par le fait qu'à l'intérieur de celui-ci, le redoublement y est limité, voire souvent absent. Si cette solution peut en effet aider plusieurs élèves en leur permettant de suivre leur propre rythme d'apprentissage, le problème risque de

persister puisque les connaissances non intégrées rencontrées en classe traversent les limites établies par ces cycles. D'ailleurs, pour Allal (1995), l'efficacité de cette solution reste douteuse. Selon l'auteur, en intégrant les cycles d'apprentissage, soit on anticipe les difficultés en créant des parcours à plusieurs vitesses, soit on attend près de la fin du cycle pour prendre des mesures de remédiation pour les élèves trop éloignés de l'atteinte des objectifs. Dans les deux cas, la même réalité risque fort de rattraper les élèves à la fin du cycle plutôt qu'à la fin de l'année scolaire.

Pour améliorer la réussite des élèves, une deuxième solution consiste à demander à chaque école de remplir sa mission au moyen d'un projet éducatif, contenant ses orientations et ses objectifs, et mis en œuvre grâce à un plan de réussite (Gouvernement du Québec, 2007b). Ce plan doit être élaboré par l'ensemble du personnel scolaire et doit préciser les obstacles à lever et les moyens à utiliser pour mener à un bilan des attentes suffisant pour passer au cycle supérieur (Gouvernement du Québec, 2007a). Parmi ces moyens, il est suggéré d'améliorer l'encadrement des apprentissages, de fournir de l'aide aux devoirs, de la récupération, d'impliquer les parents...

Toutefois, cette aide n'est pas toujours suffisante pour que tous les élèves atteignent le seuil de réussite dans les temps prescrits. Pourtant, la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2008a) stipule que l'école a comme mission de permettre aux élèves de réussir leur parcours scolaire dans le respect du principe d'égalité des chances. Ce souci de justice a contribué à créer une école sur mesure, a engendré des parcours adaptés aux capacités des élèves et a permis le développement de la différenciation pédagogique (Crahay, 2000). La responsabilité de la réussite des élèves devient alors l'affaire d'actrices et d'acteurs hors du milieu scolaire. En effet, lorsque cela s'avère nécessaire, il faut « mobiliser l'ensemble des personnes

intéressées (jeunes, enseignantes et enseignants, autres professionnels, parents, gestionnaires scolaires et membre de la communauté) autour de la réussite des élèves » (Gouvernement du Québec, 2002, p.5). Glasman et Collonges (1994) sont critiques devant cette mobilisation qui n'est pas l'apanage des écoles québécoises. En effet, si la main d'œuvre sociale a saisi l'opportunité créée par les transformations du système, elle aurait également contribué à l'amplifier. De leur côté, des parents, encouragés à favoriser la réussite, glisseraient vers la tentation de voir leurs enfants obtenir de meilleurs résultats, allant quérir hors de l'école des atouts supplémentaires.

À l'heure où des centaines de spécialistes de toutes les régions du Québec dénoncent le manque de ressources professionnelles dans les écoles, privant des dizaines de milliers d'élèves en difficultés de l'aide et du soutien dont ils ont besoin pour réussir (Centrale des syndicats du Québec, 2010), il est sans doute temps de se pencher sur l'état de la situation au Québec.

#### 4. L'ÉVOLUTION DE L'AIDE À L'APPRENTISSAGE

Perrenoud (1995) s'est intéressé dans ses travaux à l'échec scolaire mais aussi à la fabrication des inégalités et de l'excellence scolaire. À la suite de nombreuses années d'observations qualitatives, il porte un premier constat : « si l'évaluation scolaire fabrique des hiérarchies formelles à partir de différences réelles entre élèves, elle ne dit jamais toute la vérité et rien que la vérité. » (p. 298)

Sans élaborer toutes les règles, objectifs et attentes prescrits (Gouvernement du Québec, 2003, 2004, 2006 et 2007a), retenons que pour être promu au niveau supérieur, l'élève n'a jamais eu à obtenir un bilan satisfaisant « toutes » les attentes

du programme, mais plutôt à atteindre globalement un niveau de passage établi par le programme : « Pour tous les programmes d'études offerts à l'enseignement secondaire dans le cadre d'études menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, la note de passage est fixée à 60 %. » (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 15) Cependant, pour les élèves, réussir sous-entend-il de passer leurs cours à 60 % afin d'obtenir leur diplôme? Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) distingue la réussite scolaire de la réussite éducative. La première serait mesurable par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme alors que la deuxième s'exprimerait auprès des élèves en termes de réalisation de soi, de développement personnel ou professionnel. D'ailleurs, Perrenoud (1995) rappelle qu'au sens commun du terme, réussir c'est atteindre le but qu'on s'est fixé, réaliser une aspiration ou encore mener à bien une entreprise. Il constate que pour plusieurs élèves, il ne s'agit pas de réussir, mais bien de réussir mieux que les autres afin d'obtenir un degré de maîtrise conduisant au prestige, au pouvoir, à la distinction, aux profits matériels, à la réalisation de rêves et d'aspirations. Pour y arriver, il faut influencer le cours des choses, s'assurer d'avoir des ressources et des appuis. Parce que les études sont certifiées par des diplômes et des relevés de notes, les hiérarchies scolaires colleront aux élèves au-delà de leur scolarité. L'école est ainsi devenue un lieu de certification : on vient y faire reconnaître ses mérites, forger son identité sociale (Giordan, 1998, Glasman, 2001). Il apparaît ainsi que l'offre d'aide officielle proposée par le système scolaire ne soit plus jugée suffisante par certains parents pour atteindre ces buts.

## 5. L'ARRIVÉE D'UN NOUVEAU JOUEUR

Bien que tous les efforts pour offrir à chaque élève une chance égale d'obtenir un diplôme lui permettant son insertion dans la société soient fort louables, les moyens mis en place jusqu'ici pour y arriver ne permettent pas toujours d'atteindre

les objectifs souhaités. De plus, quels enjeux représente l'obtention d'un diplôme de nos jours? Bray (1999) souligne que dans nos sociétés contemporaines soumises à la mondialisation, les jeunes doivent de plus en plus avoir en main un solide niveau éducatif pour concurrencer la main-d'œuvre qualifiée et espérer dénicher un emploi stable. Pour plusieurs familles, donner une bonne instruction à leurs enfants demeure le meilleur investissement pour les préparer à affronter l'avenir. Ainsi, des motifs tels le désir de compenser les insuffisances du système éducatif en place, la pression sociale face à la course au diplôme ou le développement de stratégies menant à l'excellence ont favorisé l'apparition et la croissance d'un nouveau joueur : le business du soutien scolaire (Cavet, 2006).

Bien que pendant des siècles des étudiantes et étudiants d'université et certains enseignantes et enseignants aient vendu leurs services comme tutrices ou tuteurs, le soutien scolaire privé s'est grandement développé au cours des dernières décennies, employant des milliers de personnes, générant des revenus colossaux et, dans certains pays, allant jusqu'à faire partie intégrante de l'environnement éducatif (Bray, 1999). Comme une partie du business du soutien scolaire s'effectue au noir, sa juste ampleur reste hors de portée des données statistiques. Stevenson et Baker (1992), devant l'étendue du phénomène au Japon, ont inventé le terme *shadow education* pour décrire l'ensemble des activités éducatives qui ont lieu à l'ombre du système scolaire et qui sont destinées à rehausser le niveau académique des élèves à l'école.

## 6. LE SYSTÈME DE *SHADOW EDUCATION* À TRAVERS LE MONDE



Selon une analyse effectuée par le Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) dans le milieu des années 1990, la *shadow education* serait un phénomène répandu mondialement (Baker et Le Tendre, 2005). Malgré l'ampleur que prend le phénomène et les répercussions possibles sur le système scolaire, peu de membres du corps de recherche ni des autorités ont étudié la question; les travaux existants se concentrent surtout autour des pays où le phénomène a pris de telles proportions qu'il devient pratiquement un incontournable. Bray (1999, 2003, 2005), se basant sur plusieurs études réalisées au cours de la dernière décennie dresse un portrait de la situation internationale. Ainsi, les pays où le phénomène serait le plus développé se concentreraient en Asie, en Afrique, en Amérique du Sud et en Europe de l'Est. L'Amérique du Nord, l'Europe occidentale et l'Australie arriveraient au second rang, avec un usage plus modéré.

## **6.1 La situation en Asie**

Dans certains pays asiatiques, le soutien scolaire privé serait pratiqué quotidiennement, sur une vaste échelle, et porterait souvent sur plusieurs matières; certains élèves y consacraient plus de dix heures par semaine (Cavet, 2006). L'évolution vers une économie de marché et certains facteurs éducatifs et culturels qui consistent à accorder à l'effort un rôle déterminant à la réussite scolaire auraient permis, dans les années 1990, l'explosion du soutien scolaire en Asie (Bray, 1999). C'est en Corée du Sud que le phénomène aurait pris le plus d'ampleur. Si en 1980 on estimait à 12,9 % les élèves du primaire recevant du soutien scolaire privé, à 20,3 % pour les élèves des classes moyennes du secondaire et à 26,2 % pour les élèves des sections classiques du deuxième cycle du secondaire, ces taux ont respectivement monté en 2003 à 83,1 %, 75,3 % et 56,3 % (Kwak, 2004, dans Bray, 2005, p. 518).

Selon une étude de Lee (2003, dans Baker et LeTendre, 2005, p. 56), les familles sud-coréennes auraient dépensé approximativement 386 millions de dollars américains pour le soutien scolaire en 1977 comparativement à 16,4 milliards de dollars américains en 1998. Ainsi, pour chaque dollar que le gouvernement coréen dépense annuellement pour l'éducation au primaire et au secondaire, les familles coréennes dépenseraient 80 cents en *shadow education*.

Au Japon, les centres de soutien scolaire sont appelés *juku*. La fréquentation de ces établissements par les élèves de niveau primaire aurait doublé entre 1976 et 1993 (Bray, 1999). Le plus important *juku*, le Kumon Educational Institute, est devenu une multinationale opérant dans 27 pays. Neuf de ces entreprises *juku* seraient cotées en Bourse au Japon (Russel, 1997, dans Bray, 1999, p. 26). Certains *juku* déploient de grands efforts pour intégrer les récents progrès technologiques afin d'augmenter leurs effectifs, leur crédibilité et leur capital. Ainsi, Russel (1997) rapporte que la Nagase Brothers, l'une des sociétés cotées en Bourse, utilise des satellites pour diffuser des conférences permettant à 30 000 écoles de niveau secondaire de faire bachoter leurs élèves. Ces derniers peuvent faire parvenir d'avance leurs questions aux conférencières et conférenciers par télécopieur ou courrier électronique. Chaque année, la compagnie produit 2 000 nouvelles conférences pour lesquelles elle détient des droits. Nagase Brothers distribue par la suite ses produits aux marchés lointains, augmentant ainsi sa rentabilité.

Bien que des enseignantes et enseignants de plusieurs pays ne peuvent dispenser de soutien scolaire privé à leurs propres élèves, d'autres, tels ceux du Cambodge, s'abstiendraient délibérément d'enseigner l'ensemble du programme scolaire afin d'assurer le marché du soutien payant. Ainsi, les élèves seraient

contraints de rester après la classe pour recevoir des cours privés de leur enseignante ou enseignant dans l'espoir d'éviter le redoublement (Bray, 1999).

## 6.2 La situation aux États-Unis

Dans les années 1980, les États-Unis, qui luttaienent alors contre une récession et tentaient de restructurer leur économie, se sont penchés sur le modèle japonais, leader dans l'industrie automobile, qui semblait avoir trouvé la formule miracle menant au bien-être national (Baker et LeTendre, 2005). Pour une partie de la communauté américaine, le succès japonais était imputable à l'efficacité de leur système scolaire et à leurs *juku* qu'ils ont reproduits.

Le soutien scolaire privé aux États-Unis s'est cependant développé différemment par rapport à la situation japonaise. C'est l'adoption de la loi fédérale *No Child Left Behind* (NCLB) en 2001 qui a permis sa remarquable expansion sur le territoire américain (Peterson et West, 2003). Celle-ci impose une série d'actions correctives aux écoles et districts n'atteignant pas les cibles de réussite pour deux années ou plus consécutives. Parmi les actions correctives, l'obligation de fournir des services éducatifs supplémentaires (SES) aux élèves n'ayant pas fait de progrès annuel adéquat pour trois années et plus. Ces services, qui incluent le tutorat, doivent être approuvés par l'État et peuvent être dispensés par le secteur public, le secteur privé à but non lucratif ou privé à but lucratif. Burch, Steinberg et Donovan (2007) rapportent qu'entre 2001 et 2005 les fonds fédéraux disponibles pour les SES ont augmenté de 45 %, atteignant 2,55 milliards de dollars américains en 2005 et le nombre de groupes fournissant des SES à travers le pays est passé de 997 en avril 2003 à 1 890 en mai 2004, ce qui représente une augmentation de 90 %. Lors de leur

analyse des données sur l'activité des différents groupes fournissant des SES entre 2004 et 2006, l'équipe de recherche a démontré que quatre compagnies à but lucratif se sont positionnées pour capter le gros du marché, desservant 45 % des élèves admissibles (Burch et al., 2007). Afin d'accroître leurs profits, la recherche mentionne également que certaines entreprises augmenteraient leurs tarifs horaires et le nombre d'élèves par tuteur ou tutrice, n'offriraient pas de services pour les élèves avec des besoins spécifiques et développeraient des succursales dans les états plus susceptibles de fournir des revenus élevés. Alors que les fonds publics coulent vers les entreprises privées, Burch et al. (2007) soulignent que les instances gouvernementales n'ont pas les ressources humaines et financières pour contrôler la qualité et l'efficacité des services.

### 6.3 La situation en France

Même si les pouvoirs publics reconnaissent et encadrent l'accompagnement scolaire depuis 1981, la France n'échappe pas au business du soutien scolaire; en effet, le marché global du soutien scolaire se situait autour de deux milliards d'euros vers le milieu des années 2000 (Cavet, 2006).

Dans une publication de 2004, Glasman et Besson affirment que la proportion d'élèves français qui ont pris des cours privés à un moment ou à un autre de leur scolarité s'élève à 36 %. Les auteurs proposent une analyse intéressante sur la progression du marché en regard des noms que se donnent les entreprises. Ainsi, avant 1980, les quelques compagnies existantes empruntaient une appellation évoquant la remédiation : Maths-Assistance, Maths-Secours, Ortho-Maths. À partir du milieu des années 1980, les termes choisis évoquent plutôt la compétition : Performance, Études Plus, Progress System. Plus récemment, les entreprises

mobilisent des connotations « d'accompagnement tranquille » : Après la Classe, Domicours, Allocours (Glasman et Besson, 2004).

Clavet (2006) relève de son côté une pratique paradoxale dans l'évolution de la situation en France. En 1994, le ministère de l'Éducation nationale a réitéré son interdiction de donner des devoirs écrits aux élèves du primaire<sup>1</sup> (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Pourtant, comme le rapporte Cavet (2006), l'État soutient financièrement les mesures d'accompagnement scolaire, accorde un taux réduit sur la taxe sur la valeur ajoutée (TVA) aux entreprises agréées du soutien scolaire et offre aux familles une réduction d'impôt de 50 % sur les montants versés pour les services liés au soutien scolaire.

#### **6.4 La situation au Canada**

Au Canada, la recherche sur le phénomène est limitée même si le nombre de compagnies offrant de l'accompagnement scolaire a augmenté entre 200 % et 500 % dans les grandes villes canadiennes dans les trente dernières années (Aurini et Davies, 2003). Dans une étude réalisée en Ontario, Davies, Quirke et Aurini (2002), démontrent que l'accroissement du nombre de ces compagnies se situerait autour de 60 % entre 1996 et 2000. Une autre étude de Davies et Guppy, réalisée en 1997 auprès de 514 sujets canadiens ayant des enfants au primaire ou au secondaire, révèle que 17 % des répondantes et répondants ont déjà utilisé occasionnellement les services de cours privés, 9 % le font couramment et 47 % le feraient s'ils avaient le temps et l'argent (Davies, 2002).

---

<sup>1</sup> Selon Glasman et Besson (2004), 80 à 90 % des écoles enfreignent les textes officiels.

Aurini et Davies (2003) voient cependant une différence entre la *shadow education* et les *learning centers* qui se développent au Canada. Ces derniers se distinguent par le développement de leurs franchises, par leur commercialisation et par leurs stratégies des affaires. Ces franchises deviennent très populaires auprès des adeptes d'investissement : l'une d'elles, Sylvan, ayant déjà été nommé la franchise numéro un par l'American Association of Franchisees & Dealers passant devant la célèbre franchise McDonald's. Le franchisage a deux impacts majeurs sur les entreprises : la standardisation et l'expansion des services offerts. Ainsi, si ces *learning centers* offrent toujours de l'aide pour les devoirs et de l'aide préparatoire aux examens, ils se diversifient en développant leurs propres curriculums, en favorisant les contrats à plus long terme et en offrant un large éventail de services. Afin de rentabiliser leurs locaux, les propriétaires de franchises ont développé un marché pour les enfants du préscolaire et pour les adultes. Certaines compagnies, telle la Oxford Learning Center, vont jusqu'à ouvrir de petites écoles privées, accueillant un maximum de huit élèves par classe. Bien que ces compagnies utilisent leur propre matériel scolaire, elles se distinguent principalement des écoles publiques par la taille de leurs classes et non par leur pédagogie et leur philosophie.

Finalement, le Conseil supérieur de l'éducation (2010) reconnaissait dans son avis *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire* l'existence de la pratique voulant que les parents achètent des services pour aider leur enfant à faire leurs devoirs ou à réussir à l'école, mais avouait ne pas connaître l'ampleur du phénomène au Québec.

## 7. LES INCIDENCES ET LES ENJEUX

La revue de l'évolution de la situation du soutien scolaire privé dans divers pays a permis de cibler quelques raisons qui favorisent son utilisation et l'ampleur

que le phénomène peut prendre. Bray (1999), synthétisant les recherches disponibles, s'est attardé sur les conséquences que pouvaient avoir le développement des cours privés sur la planification de l'éducation. Du côté des incidences éducatives, il s'accorde à dire que le soutien scolaire privé peut donner la possibilité aux élèves d'accroître leurs connaissances et ainsi d'accumuler un capital humain supplémentaire qui serait alors bénéfique aussi bien pour ceux-ci que pour l'ensemble de la société. Bien que Bray mentionne que beaucoup de facteurs entrent en ligne de compte et qu'ainsi, il est difficile de vérifier si un gain au niveau des résultats scolaires est vraiment imputable au soutien scolaire privé, aucune recherche consultée n'a pu démontrer une amélioration des résultats quantifiable par des tests. Cependant, une recherche à l'Ile Maurice par Kulpoo (1998, dans Bray, 1999, p. 50) conclut que l'usage du soutien scolaire privé a moins d'incidence sur la réussite que la langue d'usage à la maison et le niveau socio-économique de la famille. Deux autres recherches réalisées en Égypte par Fergany (1994, dans Bray, 1999, p. 53) concluent qu'aucune corrélation statistique importante n'a pu être établie entre l'utilisation du soutien scolaire privé et les résultats académiques, alors qu'une recherche en Grèce de Polydorides (1986, dans Bray, 1999, p. 50) a démontré une faible corrélation positive entre le soutien scolaire et les résultats scolaires quand ils tiennent compte de la moyenne générale des élèves, mais une faible corrélation négative s'ils tiennent plutôt compte des notes obtenues aux examens nationaux. Enfin, une recherche dans le domaine de la mathématique réalisé au Japon par Sawada et Kobayashi (1986, dans Bray, 1999, p. 53) a pu démontrer une amélioration seulement en arithmétique et en algèbre. En outre, Bray (1999) constate que le soutien scolaire privé peut également réduire la tâche des enseignantes et des enseignants réguliers principalement quand l'ensemble des élèves en bénéficie. Le soutien leur permet alors de rattraper certaines notions ou de développer de meilleures techniques de travail. Par contre, quand une partie des élèves seulement en profite, les enseignantes et les enseignants sont confrontés dans leurs classes à des disparités qui peuvent être importantes.

Consciemment ou non, le personnel enseignant peut alors prendre pour norme le niveau de ceux et celles qui reçoivent du soutien privé creusant ainsi le fossé entre ceux-ci et les élèves qui n'ont pas d'aide. Cette situation viendrait alors ajouter de la pression sur les parents de ces derniers, les incitant à leur tour à investir dans le soutien scolaire privé.

Pour les élèves, le soutien n'aurait pas que des incidences positives. L'auteur rapporte les conclusions de Hussein (1997, dans Bray, 1999, p. 55) qui souligne que le soutien scolaire serait une source de fatigue chez plusieurs jeunes et qu'il pourrait engendrer un désintérêt de l'école chez certains élèves; pourquoi s'y rendre quand il est possible de payer quelqu'un qui s'évertuera à nous préparer aux examens? Le soutien scolaire privé peut donc favoriser l'inattention en classe et l'absentéisme, surtout à l'approche des examens. Enfin, l'auteur prévoit d'autres problèmes causés au système scolaire puisqu'il peut perdre certains de ses meilleurs éléments parmi les membres du personnel au profit de l'ombre.

Au niveau des incidences sociales, le principal point rapporté par Bray (1999) est la favorisation de l'inégalité : le soutien scolaire privé est davantage accessible aux mieux nantis et au monde urbain où les services sont concentrés. Pour plusieurs parents ne pouvant inscrire leur enfant dans le système scolaire privé, le soutien scolaire privé serait une solution de rechange. Pour la classe moyenne, ce serait ainsi une alternative intéressante pour tenter d'accéder à certains programmes et, éventuellement, à un meilleur niveau social. Le soutien scolaire privé favoriserait également des inégalités selon les différences ethniques des parents puisque certaines cultures valoriseraient davantage l'éducation et l'effort.



Au niveau des incidences économiques, si certains voient dans le soutien scolaire privé un indice d'amélioration du niveau économique ou encore une présomption selon laquelle les élèves qui en ont bénéficié auront des emplois mieux rémunérés, Bray (1999) rapporte que des détractrices et des détracteurs voient plutôt ce secteur comme parasitaire. Pour eux, ce serait un gaspillage de ressources et un étouffement de la créativité, surtout quand il est question de bachotage. En effet, ils perçoivent le soutien scolaire comme un instrument altérant les processus éducatifs et ayant une influence négative sur la vie des enfants entraînés, parfois malgré eux, à étudier de manière disciplinée.

Si pour Meirieu (2006), l'éducation non formelle où des adultes ne possédant ni l'autorité parentale ni l'autorité professorale accompagnent l'enfant est nécessaire au développement de ce dernier, il est critique envers l'accompagnement scolaire qu'il voit comme une question à très haut risque : « risque de voir l'école se dédouaner d'une partie de ses missions démocratiques auprès d'opérateurs bénévoles, mus par un idéal généreux les conduisant au contact des plus démunis, à assurer un rôle de compensation. » (Association de la fondation étudiante pour la ville, 2005, dans Cavet, 2006, p. 7) Quant au soutien scolaire privé, il y voit un développement scandaleux d'officines qui pour engranger des bénéfices, n'hésiteront pas à exploiter les insuffisances du milieu scolaire et l'angoisse des parents (Meirieu, 2006). Pour lui, c'est encourager un immobilisme pédagogique pouvant mener à une dangereuse division du travail : les enseignantes et les enseignants qui ne se soucieraient pas des difficultés des élèves et les tutrices et tuteurs étant censés résoudre les problèmes, sans toujours maîtriser les contenus disciplinaires. Pour Meirieu, l'actuelle situation est « l'occasion de repenser la question du rapport au savoir, du rapport au pouvoir et du rapport à l'école. » (*Ibid*, p.13)

De leur côté, Baker et LeTendre (2005) croient que la croissance spectaculaire du soutien scolaire privé et la demande croissante des parents pour ces services puissent avoir des conséquences de grande envergure sur le futur de l'école publique de masse; l'impact qu'aurait la *shadow education* sur les enseignantes, les enseignants et les familles pourrait facilement mener à influencer les politiques éducatives, tentées de laisser certaines activités à la charge de l'ombre. Aurini et Davies (2003), quant à eux, pensent que la culture compétitive qui s'installe dans l'éducation favorisera la croissance des *learning centers* qui deviendront une alternative entière à l'école publique.

Cet éventail d'incidences et d'enjeux, ainsi que les répercussions possibles sur le système éducatif ajoute à la pertinence de cette recherche alors qu'il n'y a aucune donnée sur l'état de la situation au Québec. Le choix de s'attarder au domaine de la mathématique et de la science s'est imposé puisqu'il correspondait au champ d'enseignement de la chercheure.

## 8. LES OBJECTIFS ET LA QUESTION DE RECHERCHE

Afin de réussir leurs études, des élèves peuvent utiliser l'aide complémentaire (aide aux devoirs, récupération, tutorat, aide par les pairs, TIC...) Comme il a été démontré lors de la recension d'écrits, si certaines formes d'aide sont offertes à certains élèves plus à risque dans les écoles secondaires, d'autres formes sont accessibles en dehors du cadre de l'école.

Le degré d'utilisation de ces différentes formes d'aide complémentaire utilisées hors de l'école et la clientèle qui les utilisent échappe à notre connaissance. Les résultats de cette enquête pourraient aider à mieux identifier les élèves ayant besoin d'aide et d'adapter les interventions en classe.

Ainsi, la question et les objectifs de recherche s'énoncent comme étant :

**Quelle est l'aide complémentaire utilisée par les élèves du secondaire sur la Rive-Sud de Montréal dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie ?**

**Objectif général :**

- Faire état de la situation sur l'aide complémentaire utilisée par les élèves du secondaire sur la Rive-Sud de Montréal dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

**Objectifs spécifiques :**

- identifier les élèves utilisant l'aide complémentaire;
- inventorier les formes d'aide qu'ils utilisent;
- évaluer la fréquence d'utilisation de ces moyens;
- inventorier les raisons d'utilisation.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE DE RÉFÉRENCES**

Le deuxième chapitre vise à préciser les différents concepts reliés à la problématique. Il y sera question des différentes formes d'aide proposées aux élèves et plus particulièrement de celles rencontrées dans les écoles québécoises. Enfin, il sera discuté de l'aide complémentaire dont il sera question dans cette enquête.

## 1. DES DISTINCTIONS SÉMANTIQUES

Les termes désignant les moyens d'aide se sont développés en même temps que ces derniers. Ainsi pour énoncer les différentes formes d'appui que les élèves peuvent utiliser, certains parleront de soutien scolaire, d'aide scolaire, d'accompagnement scolaire, d'accompagnement éducatif, de rattrapage, etc. Glasman (2001) s'est employé à distinguer les mots et les enjeux. Il cite Castellani (1997) qui a circonscrit plusieurs notions et fonctions. Selon ce dernier, le rattrapage s'adresserait aux élèves qui n'ont pas appris ou ont oublié certaines notions et serait dispensé par le personnel enseignant. Le soutien scolaire serait destiné aux élèves qui ont besoin d'une aide quasi permanente pour effectuer des tâches qui ne posent pas de problèmes aux autres élèves d'un même niveau et serait offert par des professionnelles ou professionnels de l'enseignement. L'aide consisterait au coup de main que les pairs peuvent donner et ne requerrait pas l'intervention d'un spécialiste. Enfin, l'accompagnement comprendrait toutes les actions permettant aux élèves d'élargir leur expérience. Chauveau et Rogovas-Chauveau (2000) apportent des précisions sur l'accompagnement scolaire. Pour eux, ce dernier doit comporter deux volets, l'un cognitif, l'autre méthodologique. Par le fait même, un service dispensant seulement de l'aide aux devoirs ou un service d'animations éducatives ou socioculturelles périscolaires ne seraient pas de l'accompagnement scolaire. Ils définissent ce dernier comme « une aide pour revoir, réviser, consolider, exercer, compléter, appliquer,

enrichir ce qui a été ‘appris’ à l’école » (p. 17). Cette aide viserait toute la population scolaire et non pas seulement les élèves en difficultés et bien qu’elle se situerait en périscolaire, elle ne consisterait pas à reproduire l’école hors école. Glasman (2001) précise que sous l’appellation de l’accompagnement scolaire, pour plusieurs parents, intervenantes et intervenants, il est encore souvent question de soutien scolaire. Ce serait le terme le plus pacificateur et le plus largement utilisé.

## **2. MOYENS D’AIDE EXISTANTS**

D’après Moser, Moissonnier et Fauchard (1992), l’aide à l’apprentissage a toujours existé puisque le personnel enseignant, de par son travail, porte assistance aux élèves en modifiant son discours ou en répondant à leurs interrogations. Une recension d’écrits a permis de constater que plusieurs moyens existent pour que les élèves n’ayant pas intégré certaines notions puissent les acquérir en dehors des cours. Certains de ces moyens sont offerts par l’école, d’autres le sont par la communauté ou des organismes privés. D’après les écrits consultés, les moyens offerts par les écoles visent généralement une clientèle d’élèves à risque ou en grande difficulté qui ne semble pas à première vue correspondre aux élèves de nos classes régulières ou enrichies. Ainsi, les moyens d’aide étant variés, pour enlever de la lourdeur à la recherche, seuls les moyens disponibles pour l’ensemble de la population ciblée sont présentés. Par le fait même, des services comme l’orthopédagogie offerts par les écoles ont été écartés de cette étude.

### **2.1 Formes d’aide offertes par l’école**

Une recension démontre que différents moyens existent pour améliorer le rendement scolaire, défini par Legendre (2005) comme le « degré de réussite d’un

sujet ou d'un ensemble de sujets eu égard aux objectifs spécifiques des divers programmes d'études. » (p. 1177) Robertson et Colletette (2005) mentionnent que l'on retrouve malheureusement peu de programmes dont l'implantation ou les effets ont été évalués pour définir quelles étaient les stratégies d'action efficaces.

Gagnon a réalisé en décembre 1992 une collecte de données auprès d'une centaine d'écoles secondaires, afin de déterminer les mesures d'encadrement utilisées. Selon les données recueillies (Gagnon, 1993), le tutorat était à l'époque le modèle d'encadrement le plus utilisé, soit pour 72,7 % des écoles interrogées, alors que 30 % des écoles utilisaient l'aide par les pairs. L'article ne mentionne cependant pas à quel type ni à combien d'élèves profitaient ces mesures. Si le tutorat, qui consiste à assigner un certain nombre d'élèves à une enseignante ou un enseignant afin qu'il fournisse à ces élèves un enseignement individualisé et personnalisé, est jugé très (20,4 %) ou assez satisfaisant (67,1 %), il connaît une difficulté majeure quand vient le temps de planifier le temps de rencontre. De son côté, l'aide par les pairs consiste en une mesure où certains élèves aident d'autres élèves au plan pédagogique ou personnel. Moins courante, elle serait principalement utilisée dans les écoles secondaires regroupant plus de 1 500 élèves des deux cycles de l'enseignement au secondaire général. Elle est jugée très (22 %) ou assez satisfaisante (72 %). La mise en place d'un projet d'aide par les pairs consiste à recruter des volontaires chez les élèves de 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire qui réussissent bien afin qu'ils puissent aider de leurs pairs qui éprouvent des difficultés, ou alors des plus jeunes (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> secondaire) qui peinent à y arriver. Le tout doit se faire sur une base bénévole bien que certaines écoles prévoient l'octroi de crédits supplémentaires ou un peu d'argent afin de motiver la participation des aidantes et des aidants. Cette formule semble positive malgré que quelques élèves aient mentionné que les personnes qui leur venaient en aide n'étaient pas toujours d'excellents pédagogues.

Plus récemment, le Conseil supérieur de l'éducation procédait à une vaste enquête par questionnaire auprès de tous les établissements d'enseignement secondaire publics et privés afin de dresser le portrait le plus complet possible des mesures d'encadrement des élèves en application au secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Sur les 492 établissements répondants, 94,9 % offrent des services de récupération, rattrapage et activités de mise à niveau (établis comme des activités collectives ou individuelles qui ont pour objectif la récupération et la mise à niveau des connaissances et des compétences des élèves en difficulté ou à risque d'échec dans une ou plusieurs matières), 65,3 % offrent des services de tutorat (tel que décrit précédemment), 59,5 % offrent de l'aide aux devoirs et leçons (établi comme un appui à la réalisation d'une tâche écrite particulièrement problématique pour les élèves à risque et offert par des personnes non enseignantes) et enfin, 45,9 % offrent de l'aide par les pairs (défini comme précédemment). Encore une fois, l'enquête ne précise pas à quel type d'élèves sont offertes ces mesures, ni le degré de satisfaction tiré de l'expérience. Par contre, certaines données sont établies pour chacune des années du secondaire. Fait intéressant, l'observation de ces mesures d'encadrement pédagogique en application dans les écoles selon les années d'études démontre qu'elles sont de moins en moins appliquées quand on passe de la première à la deuxième secondaire, et ainsi de suite jusqu'à la cinquième secondaire. Conjointement à cette enquête, une consultation a été menée par le CSE au printemps 2003 auprès de 73 élèves du secondaire provenant de huit écoles des secteurs public et privé (Larocque, Roy et Thibodeau, 2003). Les rencontres visaient à étayer le point de vue de quelques jeunes sur l'encadrement dans les écoles secondaires. Une conclusion qui émane du rapport synthèse stipule que la récupération serait une mesure prisée par les élèves des deux cycles du secondaire.

Enfin, dans un rapport d'évaluation sur le programme d'*Aide aux devoirs* implanté par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2008b), une grande majorité du personnel enseignant et des responsables du

programme dans les commissions scolaires estiment que l'aide aux devoirs au primaire est une bonne façon de contrer les retards scolaires. Il s'agit toutefois d'une appréciation subjective, aucune donnée ne permettant d'attester de celle-ci.

## **2.2 Formes d'aide offertes hors école**

La recension effectuée démontre que l'aide reçue par les élèves dépasse les murs de l'école et le personnel enseignant. Ainsi, l'aide apportée en dehors du cadre scolaire ne serait pas plus récente; elle serait pratiquée depuis de nombreuses années, dans plusieurs pays. Le rapport d'évaluation sur le programme d'*Aide aux devoirs* (Gouvernement du Québec, 2008b) présente un relevé non exhaustif de divers services offerts par d'autres actrices et acteurs au Québec. Ces derniers sont de différents types : entreprise privée, organisme à but non lucratif, site Internet... (Succès scolaire, Allô prof, Cyberprof, Clinique de lecture et d'écriture, Jereussis.com).

### **2.2.1 *L'aide par le réseau immédiat***

Moser, Moissonnier et Fauchard (1992) soutiennent qu'elle fait partie intégrante de l'environnement éducatif; souvent sous-estimée, elle prend initialement la forme de soutien accordé par les membres de la famille. Ainsi, une enquête menée par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) en France révèle que 95 % des mères et 70 % des pères aident leurs enfants au niveau primaire, alors que 53 % des mères et 38 % des pères continuent de le faire au lycée (Cavet, 2006). On



rencontre également l'aide apportée par les frères, sœurs, et grands-parents (12 % au primaire et 20 % au secondaire), par les amies et amis (23 % au collège et 34 % au lycée). Hors du cadre familial, le support scolaire gratuit est moins répandu : 7 % en primaire, 13 % au collège, 8 % au lycée général. Celui-ci peut être individuel ou collectif, se dérouler à l'école, dans des locaux communautaires, à domicile et être offert par des bénévoles ou du personnel œuvrant en travail social. Bien que celui-ci existe depuis au moins les années soixante-dix, ce serait à partir de 1981 que les pouvoirs publics français lui auraient donné un cadre d'orientation et une appellation : l'accompagnement scolaire.

### **2.2.2** *L'aide à l'ère du Web 2.0*

Poyet et Drechsler (2009) ont démontré comment les technologies d'information et de communication (TIC) permettent d'offrir des services aux élèves en tenant compte de leurs différences individuelles. Ces technologies deviennent par le fait même une alternative intéressante pour gérer l'hétérogénéité des élèves. Dans ce dossier, les TIC sont définies autant comme l'équipement (ordinateur et réseau) que les ressources numériques (services en ligne et logiciels). Les auteures rapportent diverses recherches obtenant des résultats contradictoires face à l'efficacité des TIC pour améliorer la réussite scolaire. Par contre, elles soulignent que

Si elles ne sont pas la panacée, il est clair que les TICE<sup>2</sup> peuvent constituer un levier puissant des politiques d'accompagnement à la scolarité, comme d'ailleurs plus globalement des politiques éducatives, et qu'elles peuvent contribuer à « universaliser » le soutien scolaire pour tous à des coûts et des conditions de solvabilité jugés intéressants, à terme, par

---

<sup>2</sup> Certains auteurs et auteures utilisent le terme TICE (technologie de l'information et de la communication pour l'éducation) au lieu de TIC.

nombre d'interlocuteurs de la mission. [...]Pour assurer une liaison avec les « aides aux devoirs » proposées par les associations, le bénévolat, etc., les profs permettront plus aisément, via les espaces numériques de travail, que des intervenants externes accèdent au cours de l'enseignant, aux exercices qu'il a déjà fait faire, à ceux qu'il propose (Poyet et Drechsler, 2009, p. 8).

Les auteures présentent également quelques logiciels et programmes développés par des organismes privés ou des enseignantes et enseignants, accessibles sur Internet à travers le monde, qui fournissent aux élèves un accompagnement en classe ou après la classe. Borgel (2001) a également établi une liste des différentes offres de soutien que l'on retrouve sur Internet. À son avis, beaucoup de sites se contentent de transférer le contenu des manuels scolaires, ce qui ne représente guère d'intérêt pour les élèves n'ayant déjà pas compris à l'aide de ces derniers. D'autres sites, gratuits ou payants, permettent d'accéder à des forums ou des espaces de clavardage, répondent aux questions des élèves, proposent du tutorat ou encore fournissent, moyennant rétribution, des copies de travaux. Selon l'auteur, si l'élève peut aisément trouver sur ces sites une aide pour surmonter une difficulté ponctuelle, et ce, à un coût nettement inférieur à celui d'un cours privé, le jour est encore loin où nous verrons cette technologie remplacer le personnel enseignant.

### 2.2.3 *Les cahiers de révision*

Au Québec, à l'approche des vacances, les cahiers de révision garnissent les tablettes des librairies. Il existe même des cahiers de révision, qui visent les élèves qui cherchent à accéder à des écoles ou programmes qui sélectionnent leur clientèle.

Du côté de la France, selon Glasman et Besson (2004), les premiers cahiers de ce type, appelés cahiers de vacances, auraient été commercialisés par les Éditions Magnard en 1933. De nos jours, les ventes en France se situeraient à plus de six millions d'exemplaires par année (Rogatien, 2009). Une recherche réalisée en 2000 auprès de 2 500 élèves de CM1 (niveau équivalent à la quatrième année du primaire au Québec) sur leurs activités scolaires pendant les vacances révèle que les cahiers de vacances seraient le support d'étude le plus fréquemment utilisé : 55 % des élèves de l'échantillon y auraient eu recours alors que 30 % auraient utilisé leurs cahiers de l'année précédente et 15 % auraient utilisé des CD-ROM éducatifs (Jarousse et Leroy-Audouin, 2001). Une autre enquête réalisée par l'INSEE sur les vacances d'été 2003 auprès de 4 100 ménages a démontré que 61 % des parents français avaient acheté des cahiers ou des cédéroms pour faire travailler leurs enfants alors que seulement 3 % des enfants ayant étudié l'été avaient pris des cours ou des stages payants (Rosenwald et Tomasini, 2005). L'intention première pour 63 % des élèves ayant utilisé les cahiers de vacances était de réviser les acquis de l'année précédente, 16 % visait une remise à niveau, 12 % cherchait à prendre de l'avance et 9 % n'avait pas précisé de raison. Si au Québec les élèves du primaire ont accès à un bon éventail de publications, les élèves du secondaire ont, quant à eux, un choix plus restreint. On peut alors se demander si les élèves du primaire ayant utilisé des cahiers de révision ont tendance, vu le nombre réduit de publications au niveau secondaire, à se tourner vers une autre solution, tels les cours privés.

#### 2.2.4 *Les cours privés*

Bray (1999) indique que la terminologie pour désigner le soutien scolaire privé varie selon les pays. Dans les pays européens, on parlerait le plus souvent de cours particuliers. Ce terme étant méconnu au Québec, spécifiquement par la jeunesse qui devait participer à l'enquête, le terme cours privés lui a été préféré. La définition d'un cours privé diffère également selon les autrices et auteurs. De façon générale,

selon Glasman et Besson (2004), l'ensemble s'entend pour inclure les cours donnés en lien avec les disciplines académiques mais en dehors des heures de classe. Ainsi, tous les cours parascolaires dans les domaines tels les sports, la musique, le théâtre, etc., et qui ont pour but l'épanouissement du jeune ne sont pas inclus. Serait également exclus tout le soutien scolaire offert par l'école ainsi que l'accompagnement scolaire fourni gratuitement par des regroupements associatifs ou municipaux. Bray (1999) exclurait également les cours donnés par les *yobiko* au Japon ou encore par les *crammers* au Royaume-Uni puisque ceux-ci sont destinés aux élèves qui ont quitté l'école, mais qui prendraient une année supplémentaire pour se préparer aux examens d'entrée à l'université. Si certains pays tels la Grèce et le Japon font une différence entre les cours privés individuels et collectifs (Glasman et Collonges, 1994), d'autres (Bray, 1999; Glasman et Besson, 2004) soutiennent que les cours privés peuvent être individuels, en petits groupes, en classe nombreuse ou encore en surnombre dans une salle de conférence munie d'écrans vidéo. Les cours privés pourraient également avoir lieu au domicile de l'élève ou du prestataire, dans des locaux privés, en salle de classe après les heures scolaires, par correspondance, par Internet ou même par téléphone. Enfin, selon Glasman et Besson (2004), les cours privés seraient offerts à titre payant par le personnel enseignant ou la classe étudiante.

### 3. L'AIDE COMPLÉMENTAIRE

Un des objectifs spécifiques de cette recherche vise à inventorier les formes d'aide qu'utilisent les élèves pour mieux réussir en mathématique et en science. D'une part, il faut comprendre que la recherche s'intéresse à l'ensemble des élèves. De plus, les différentes formes d'aide qui doivent être inventoriées se situent aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, et peuvent être offertes aussi bien par le

personnel enseignant que par des personnes externes au milieu scolaire. Puisqu'aucun terme ne semble vraiment collé à ce qui est recherché, le terme aide complémentaire, pouvant englober toutes formes d'aide utilisées auprès de tous les élèves en dehors du temps de classe a été préféré.

La délimitation de l'aide complémentaire dont il est question dans cette recherche reste délicate. Dans un premier temps, comme l'ont démontré certaines recherches (CSE, 2004; Gagnon, 1993; Robertson, 2003), si certains moyens d'encadrement sont fréquemment utilisés dans les écoles secondaires, d'autres voient leurs fréquences d'utilisation varier d'un établissement à l'autre ou même d'un niveau scolaire à l'autre. Puisque le questionnaire devait être soumis à plus d'un établissement, la prudence était de mise afin d'éviter toutes ambiguïtés entre les différentes formes d'aide : les élèves font-ils la différence par exemple entre l'aide requise auprès d'une amie ou d'un ami, ou celle encadrée par un pair ou encore dans une démarche de tutorat? Pour éviter l'accumulation de biais, chaque forme d'aide doit donc être suffisamment claire pour être comprise autant que possible par l'ensemble des sujets. L'approche a donc été adaptée selon l'usage de la forme d'aide en cherchant à limiter le nombre de questions, mais aussi pour éviter le plus possible l'accumulation de définitions à fournir pour la bonne compréhension des différentes formes d'aide. Ainsi, les périodes de récupération, bien établies et identifiées dans les établissements participants ne semblaient pas poser de problème. Les cahiers de révision pouvaient également être bien circonscrits sans l'élaboration de longues définitions. Par contre, le service d'aide aux devoirs, moins bien implanté au secondaire qu'au primaire pouvait porter à confusion. En conséquence, plutôt que de questionner directement sur le service pouvant être offert au secondaire, il était tout aussi intéressant de déterminer, au sens plus large, ceux qui avaient de l'aide pour effectuer leurs devoirs et d'où leur provenait cette aide. Dans cette recherche, les termes «aide par les pairs» et «tutorat» sont également évités : les sujets sont plutôt questionnés sur l'identité des personnes vers qui ils se tournent quand ils rencontrent

des difficultés. Les TIC, pouvant englober autant l'équipement (ordinateur et réseau) que les ressources numériques (services en ligne et logiciels), l'enquête s'est limitée, sans distinction, aux services en ligne. Enfin, les cours privés étant un enjeu majeur de cette recherche, ils ont été identifiés auprès des participantes et participants comme suit : tout cours pris en dehors des heures de classe pour aider à mieux comprendre la matière, aider dans les devoirs et les travaux, se préparer pour les examens ou se perfectionner. Ne sont pas compris les périodes de récupération ou de consultation données par les enseignantes et enseignants, ni les cours pris l'été avec son école ou sa commission scolaire après avoir échoué un cours. Par le fait même, si les services d'orthopédagogie offerts par l'école a été écarté de l'enquête, ceux offerts au privé entraient dans la définition de cours privés.

Ce chapitre visait à préciser les différents concepts reliés à la problématique. Le chapitre suivant se penchera sur l'approche méthodologique retenue afin d'établir un lien entre la problématique, le cadre de références et les objectifs de la recherche.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

Glasman (2001) a démontré que les élèves utilisent différentes formes d'aide complémentaire pour atteindre la réussite scolaire. Cette recherche de nature exploratoire-descriptive vise à tracer le portrait relatif à l'utilisation de diverses formes d'aide par les élèves du secondaire fréquentant des établissements sur la Rive-Sud de Montréal et de connaître les raisons qui motivent leur choix. Ce chapitre, consacré à la méthodologie, expose l'approche quantitative-descriptive retenue pour mener l'enquête, fait la description de l'échantillon et de l'outil de collecte de données, présente la méthode d'analyse selon les statistiques descriptives et traite de la déontologie.

#### **1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Fortin (1996) rappelle « qu'il n'existe pas de consensus dans la littérature sur la façon de classer les recherches en général. » (p. 137) Selon cette auteure, la présente recherche, de niveau I puisqu'il existe peu de connaissances et d'écrits sur le domaine, serait de nature exploratoire-descriptive, car elle consiste à reconnaître l'étendue de l'utilisation des dispositifs d'aide complémentaire par les élèves du secondaire suivant des cours dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie aussi bien à l'école qu'à l'extérieur de l'école et de décrire les facteurs influençant leur utilisation afin d'atteindre la réussite scolaire.

#### **2. LA STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES**

Le Programme de formation de l'école québécoise, s'appuyant sur le courant socioconstructiviste, met l'élève au cœur de ses apprentissages et conçoit que celui-ci

construira sa connaissance en interagissant avec son environnement (Gouvernement du Québec, 2007a). Si certaines formes d'aide complémentaire sont offertes et accessibles à l'école, d'autres le sont en dehors du cadre scolaire.

Dans un premier temps, puisque les utilisatrices et les utilisateurs des différentes formes d'aide retenues ne sont pas tous connus, l'enquête nous permettrait de les identifier et d'établir quelles sont les formes les plus utilisées dans et en dehors du cadre scolaire. Les résultats nous donneraient des indices manquants sur l'état de la situation : quelles formes d'aide sont principalement utilisées? Quelle ampleur occupe l'aide offerte en dehors du cadre scolaire?

Enfin, la recherche porte dans un deuxième temps sur les raisons qui poussent les élèves à utiliser ces aides afin de favoriser leur réussite scolaire. Guillette (2006) rapporte des écrits de plusieurs auteures et auteurs sur les facteurs qui influencent la réussite scolaire. Parmi ceux-ci, et selon le cadre de références établi pour la réussite scolaire, certains facteurs seraient retenus afin de servir d'indicateurs : le rendement scolaire, l'aspiration scolaire, les difficultés scolaires, l'anticipation de l'échec, la relation avec l'enseignante ou l'enseignant... Dans l'élaboration du questionnaire, chaque indicateur doit être soigneusement associé à une ou à plusieurs questions afin de répondre à des critères de validité et de pertinence (Mace, 1988). Les questions ont été soumises à une étape de validation par un comité expert.

### 3. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Lors de cette recherche, les données recueillies sont de nature quantitatives. Le concept de dispositif d'aide complémentaire aux élèves étant peu étudié au Québec et ailleurs, aucun questionnaire n'a été répertorié dans la documentation consultée. L'enquête a donc été menée au moyen d'un questionnaire élaboré grâce



aux outils utilisés dans les quelques études existantes (Glasman et Collonges, 1994, Gosselin, Ouellet et Payeur, 1992, Gouvernement du Québec, 2008a, 2008 b et Robertson, 2003). Comme le recommande Fortin (1996), les auteures et auteurs ont été contactés afin d'obtenir une copie des questionnaires et l'autorisation de s'en inspirer. Certains changements ayant été apportés, le questionnaire a été présenté à la critique de deux personnes expertes afin de mettre à l'épreuve la rigueur, le temps alloué, la clarté et la pertinence des questions proposées. Le questionnaire a également été présenté aux comités de direction des deux écoles pour approbation. Par la suite, il a subi une étape d'essai auprès de sept élèves du secondaire d'une autre école. Des correctifs ont été apportés puis un deuxième essai a eu lieu auprès de huit nouveaux élèves du secondaire. À la suite de ce nouvel essai, de nouveaux correctifs mineurs, principalement au niveau du vocabulaire utilisé, ont été apportés et un troisième et dernier essai a été effectué auprès de huit nouveaux élèves.

Afin de motiver la participation des sujets, d'éviter un trop grand nombre de désistements et de faciliter le traitement des résultats, le questionnaire (présenté en annexe A) était accessible sur le site internet de Survey Monkey. La présentation de la recherche était quant à elle, hébergée sur le site de l'Université de Sherbrooke (annexe B). Albarello et Bajoit (2004) soutiennent que les problèmes posés par les enquêtes via Internet sont principalement de nature épistémologique (qui a accès à la technologie? quelle est la validité des résultats? ...). Certaines mesures ont donc été prises pour tenter de restreindre les biais possibles (par exemple, qu'un questionnaire soit rempli par une personne autre qu'une participante ou un participant désigné). Ainsi, les sujets ont répondu au questionnaire à partir d'ordinateurs de l'école et sous supervision. Les collecteurs utilisés pour rassembler les réponses étaient ouverts seulement lorsqu'il y avait des groupes participants à l'enquête. Aussitôt que les dernières réponses étaient validées, ils étaient fermés et personne n'avait plus accès au questionnaire. Les adresses IP des répondantes et répondants ont également été vérifiées afin de s'assurer qu'aucune personne externe n'ait répondu au questionnaire.

L'enquête comporte des questions de types fermées portant essentiellement sur trois volets. Un premier volet permet d'établir le profil des sujets en fonction des facteurs ayant une incidence sur la réussite (sexe, programme, rendement scolaire...). Les questions sont dichotomiques ou à choix fixes. En effet, puisque les participantes et les participants ont tendance à vouloir donner une impression favorable d'eux-mêmes et que certains sont réticents à aborder certains sujets (Fortin, 1996), il est préférable par exemple d'utiliser des choix fixes à intervalle pour des questions en rapport aux notes scolaires plutôt que de leur demander d'écrire leurs notes eux-mêmes. Un deuxième volet permet de répertorier les différentes formes d'aide complémentaire utilisées par les élèves. Les questions portent sur les différentes sortes d'aide complémentaire répertoriées dans les écrits (récupération, tutorat, aide aux devoirs et leçons, cours privés, aide par les pairs, TIC) et distinguent celles offertes par l'école de celles dont le sujet a profité en dehors du milieu scolaire. Puisque les questions ne sont pas pertinentes pour l'ensemble des sujets, cette section est composée de questions filtres. Par exemple, un sujet répondant n'avoir jamais suivi de cours privés est directement dirigé aux questions de la section suivante grâce à des embranchements ajoutés dans le questionnaire. Enfin, un troisième volet porte sur les motifs influençant les sujets sur l'utilisation de l'aide complémentaire. Les questions, certaines à choix fixes, d'autres construites selon l'échelle de Likert, se rapportent à différents indicateurs influençant la réussite scolaire (aspirations, valeurs personnelles, satisfaction...).

Avant le début de chaque passation, les élèves étaient remerciés pour leur participation et, par un rappel sur le sérieux qu'exigent toutes recherches, étaient invités à bien lire les questions, à s'appliquer et à répondre le plus exactement possible. De plus, une précision sur la différence entre les choix de réponses « je ne sais pas » et « ne s'applique pas » leur était présentée.

#### 4. LA SÉLECTION ET LA DÉFINITION DE L'ÉCHANTILLON À L'ÉTUDE

La recherche concerne des sujets du secondaire suivants des cours de mathématique et de science (science et technologie, applications technologiques et scientifiques, science et environnement, science générale, chimie et physique) dans des écoles offrant l'enseignement en langue française. Bien qu'il ait été intéressant d'effectuer la recherche pour les deux matières considérées comme principales au secondaire, soit le français et la mathématique, le choix des matières a été guidé par le champ d'enseignement de la chercheure.

La population à l'étude se trouve dans des écoles publiques et privées situées sur la Rive-Sud de Montréal dans la région de la Montérégie. Ce territoire semble intéressant pour la présente analyse puisque les élèves s'y retrouvant appartiennent à des familles de niveaux sociaux hétérogènes, proviennent d'une multitude de nationalités, et ont accès à différentes compagnies offrant des cours privés. Ces caractéristiques permettent de dresser un état de la situation et d'établir des relations avec les données existantes à travers le monde. D'autre part, en fonction de l'ampleur d'un essai de maîtrise et comme le nombre d'élèves fréquentant les écoles sur le territoire de cette commission scolaire est élevé, deux écoles de taille semblable, l'une publique, l'autre privée, ont été ciblées.

Puisque le questionnaire devait être rempli grâce au logiciel de sondage en ligne *SurveyMonkey*, les principaux éléments qui ont influencé l'échantillonnage des sujets étaient principalement liés à l'accessibilité des ordinateurs reliés à un réseau internet dans chacune des écoles. Ainsi, pour ne pas accaparer les ordinateurs pendant une trop longue période, nous avons choisi de nous concentrer sur les premiers, troisièmes et cinquièmes secondaires. Il était toujours possible de se faire une idée de l'évolution de la situation tout au long du secondaire tout en réduisant le temps d'utilisation des ordinateurs et la taille de l'échantillon.

#### **4.1 La taille de l'échantillon**

Une table d'estimation a été utilisée afin d'évaluer la taille de l'échantillon (Dépelteau, 2000). Ainsi, la population des deux écoles pour les niveaux secondaires ciblés étant estimée autour de 2 600 élèves, pour obtenir un échantillon ayant un degré de précision de 5 % et un degré de confiance de 95 %, il fallait 335 candidates et candidats acceptant de participer à l'étude. Devant tenir compte du nombre potentiel de refus à participer à l'enquête, des autorisations non signées et des absences, 1 400 demandes d'autorisation ont été acheminées dans les écoles. Au total, 848 personnes ont participé à l'étude. Ce sont donc 60,6 % des élèves qui ont participé à l'étude.

#### **4.2 Le choix des sujets**

Une demande d'autorisation à la tenue de cette enquête a été déposée auprès de la Direction générale de la commission scolaire responsable de l'école publique visée. Des demandes d'autorisation ont ainsi été acheminées aux directions d'école concernées à conduire ladite recherche au sein de leur établissement respectif. Un exemple de lettre d'autorisation est présenté à l'annexe C alors que l'annexe D contient un résumé de la recherche qui a été fourni aux directeurs.

Afin que les élèves aient une idée plus juste de leurs résultats scolaires et qu'ils aient pris davantage conscience des conséquences de leur rendement sur la suite du déroulement de leur parcours scolaire, la collecte de données s'est déroulée après la publication du premier bulletin scolaire. La recherche s'est donc tenue entre le 29 novembre et le 21 décembre 2010.

À l'école publique, deux groupes de chacun des programmes offerts ont été sélectionnés, soit éducation internationale, concentration arts plastiques et régulier

pour les trois secondaires visés, en plus de multisport pour les premiers et troisièmes secondaires. Il est à noter qu'à l'exception des élèves suivant le programme régulier, tous les autres doivent passer un test d'entrée et ne pas avoir d'échec au bulletin pour poursuivre dans leur programme. Certaines classes n'étant pas fermées, c'est-à-dire que pour un même niveau scolaire, les groupes varient selon les différentes matières, ce sont les enseignantes et enseignants de français qui ont été sollicités pour faire participer leurs élèves à l'enquête selon la disponibilité de leur planification pour les dates retenues. Ce choix s'est révélé être une bonne stratégie puisque le personnel enseignant cette matière rencontre régulièrement leurs élèves à chaque cycle de neuf jours, permettant de faire plus facilement des rappels ou de déplacer l'enquête de journée en cas de problèmes.

L'école privée n'offrant pas de programmes particuliers mais bien une multitude d'options, faisant pratiquement d'elle une école à la carte, et les locaux informatiques étant plus difficiles à réserver, l'approche a été différente. Le nombre d'élèves du privé invités à participer devait être le même qu'à l'école publique, mais cette fois-ci, l'enquête s'est déroulée lors d'une période d'étude de 30 minutes à la fin de la journée pour le premier secondaire, alors que pour les deux autres niveaux, l'enquête a eu lieu dans des cours où des ordinateurs étaient accessibles directement dans les locaux, soit le cours de projet personnel d'orientation pour le troisième secondaire et le cours projet intégrateur pour le cinquième secondaire.

Pour les deux écoles, le nombre d'élèves devant initialement être invités à composer l'échantillon s'élevait à 1 400. Cependant, plusieurs contraintes (fermeture d'école due à la température, problèmes informatiques, conflits d'horaire, annulation suite à la venue à l'école d'un conférencier ne pouvant être reportée, etc.) sont venues chambarder l'horaire initialement planifié et si certains groupes ont pu être déplacés, d'autres n'ont tout simplement pas pu être rencontrés ou remplacés. Le tableau 1 présente la distribution finale des groupes composant l'échantillon. En tout, 1 083 élèves auront été invités à participer à l'enquête et 864 élèves ont répondu à

l'invitation. Enfin, de ce nombre, quatre élèves n'ayant pas répondu sérieusement aux questions ont été écartés de l'enquête et douze autres ont volontairement demandé à se retirer avant la fin.

Tableau 1  
Distribution finale des groupes composant l'échantillon

	École publique	École privée
secondaire 1	2 groupes au PÉI 2 groupes au régulier 2 groupes en arts plastiques 1 groupe en multisport	5 groupes
secondaire 3	2 groupes au PÉI 3 groupes au régulier 2 groupes en arts plastiques	5 groupes
secondaire 5	3 groupes au PÉI 2 groupes au régulier 1 groupe en arts plastiques	4 groupes

Puisque le questionnaire comportait plusieurs questions filtres et que d'autres n'exigeaient pas obligatoirement de réponses afin d'éviter de perdre trop de répondantes et répondants pouvant se décourager devant certaines questions plus élaborées, le nombre de réponses varie d'une question à l'autre pour atteindre un maximum de 848, dont 499 provenant de l'école privée et 349 de l'école publique.

#### 4.3 Le profil des élèves

Un des objectifs spécifiques de cette recherche étant d'identifier les élèves utilisant les différentes formes d'aide complémentaire, une section du questionnaire vise à établir le profil des sujets selon leur sexe, leur programme, leurs cours, leur

âge, la langue parlée à la maison, l'origine des parents, leur rendement scolaire et leur situation familiale.

#### *4.3.1 Répartition des sujets en fonction de leur sexe*

Que ce soit à l'école privée ou publique, il appert que les filles ont été plus nombreuses à participer à l'enquête. Ainsi sur les 845 réponses récoltées, 59,3 % des sujets de l'école publique et 63,9 % de l'école privée disent être de sexe féminin.

#### *4.3.2 Répartition des élèves de l'école publique selon leur programme*

L'école publique où l'enquête a été effectuée offrant quatre programmes différents à leurs élèves, les invitations devaient être réparties également entre ces derniers. Diverses circonstances précédemment énumérées sont cependant venues modifier la planification initiale. Les élèves du programme multisport étant sous-représenté, ils ont été regroupés pour la présentation des résultats avec les élèves de la concentration arts plastiques puisque les critères de sélection et les conditions pour poursuivre dans ces deux programmes sont semblables, soit avoir réussi un test de sélection et ne pas échouer de cours. Malgré ce regroupement, comme l'indique la figure 1, le secteur d'élèves provenant de la concentration art et du programme multisport, avec ses 22,4 %, demeure inférieur à ceux des deux autres programmes qui se répartissent plus uniformément le reste du disque. L'école privée n'offrant pas différents programmes à leurs élèves mais plutôt une panoplie de cours à option, cette stratification n'a pu être effectuée.

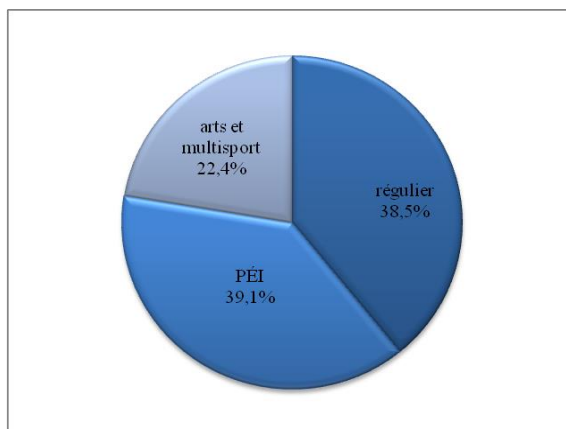


Figure 1- Répartition des 497 répondantes et répondants de l'école publique selon leur programme

#### 4.3.3 Répartition des sujets selon le niveau scolaire et l'école

Encore une fois, la répartition des élèves devait initialement être uniforme pour chaque secondaire, mais comme il apparaît dans le tableau 2, les élèves de cinquième secondaire sont légèrement sous-représentés avec une fréquence relative de 29,3 %. Au niveau de la répartition des sujets entre les écoles, les diverses contraintes qui sont survenues lors de la collecte de données ont fait qu'il y a eu une participation plus marquée à l'école publique pour les élèves de troisième secondaire avec 61,4 % et pour ceux de cinquième secondaire avec 66,5 %.

Tableau 2  
Répartition des sujets selon le niveau et l'école

Niveau scolaire	% école publique	% école privée	Répartition des sujets (%)
secondaire 1	48,8	51,2	35,5
secondaire 3	61,4	38,6	35,2
secondaire 5	66,5	33,5	29,3
<b>Questions répondues</b>	<b>489</b>	<b>348</b>	<b>837</b>



#### 4.3.4 Répartition selon le parcours des élèves

Le tableau 3 indique la répartition des élèves ayant participé à l'enquête pour chacun des secondaires selon l'âge qu'ils avaient au 30 septembre. Les données inscrites sous le parcours typique représentent le pourcentage des sujets pour chacune des écoles qui ont l'âge habituel pour ledit niveau scolaire ainsi que les sujets d'un an plus jeune, susceptibles d'avoir profité d'une dérogation relative à leur admission, comme le permet l'article 241.1. de la Loi sur l'instruction publique du Québec (Gouvernement du Québec, 2008a). Les données inscrites sous le parcours atypique représentent quant à elles le pourcentage de sujets pour chacune des écoles étant plus âgés, donc susceptibles d'avoir connu un redoublement dans leur parcours scolaire. Ainsi, 93,1 % des participantes et participants de premier secondaire fréquentant l'école publique et 98 % fréquentant l'école privée avaient onze ou douze ans au 30 septembre dernier et sont donc considérés comme poursuivant un parcours typique. Les autres 6,9 % de l'école publique et 2 % de l'école privée sont quant à eux âgés de treize ans et plus et considérés comme ayant un parcours scolaire atypique.

Tableau 3  
Répartition des sujets selon leur parcours

Niveau scolaire	École publique		École privée	
	% parcours typique	% parcours atypique	% parcours typique	% parcours atypique
secondaire 1	93,1 %	6,9 %	98,0 %	2,0 %
secondaire 3	78,5 %	21,5 %	96,5 %	3,5 %
secondaire 5	85,3 %	14,7 %	98,7 %	1,2 %
<b>Questions répondues</b>	<b>489</b>		<b>348</b>	

Les élèves de l'école publique ayant participé à l'enquête sont plus nombreux à poursuivre un parcours atypique comme on le voit dans le tableau 4. Ainsi, pour le premier secondaire, 40 % des sujets étant âgés de treize ans et plus sont dans le

programme régulier, 10 % sont dans le programme d'éducation internationale et 50 % dans la concentration arts ou le programme multisport.

Tableau 4  
Répartition des élèves de l'école publique ayant un parcours atypique selon leur programme

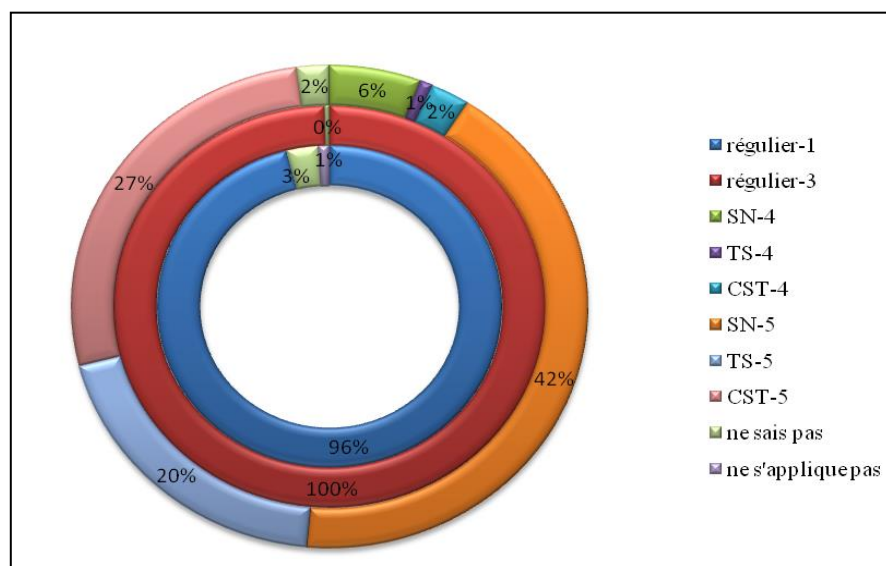
Niveau scolaire	Régulier	PÉI	Art et multisport
secondaire 1	40,0 %	10,0 %	50,0 %
secondaire 3	94,9 %	2,6 %	2,6 %
secondaire 5	83,3 %	8,3 %	8,3 %
<b>Questions répondues</b>	<b>73</b>		

#### 4.3.5 Répartition des élèves selon leur choix de cours en mathématique et en science

Les élèves d'un même niveau scolaire peuvent avoir accès à différents cours en mathématique ou en science dans les écoles québécoises. De plus, lors d'un échec scolaire dans une matière, une école peut offrir à une ou un élève de poursuivre son cheminement scolaire tout en reprenant le cours échoué d'une année, voir même de deux années antérieures au niveau auquel il est inscrit. Pour faire face à de telles situations, malgré que seulement trois niveaux scolaires aient été sélectionnés pour l'enquête, le questionnaire devait porter sur les cours de mathématique et de science de tous les niveaux scolaires.

Ainsi, dans les écoles ayant participé à la recherche nous retrouvons des élèves suivant des cours de mathématique différents de leur niveau scolaire principalement en cinquième secondaire mais aussi pour quelques élèves du troisième secondaire. Outre les cours réguliers pour les premiers et troisièmes secondaires, les répondantes et répondants suivaient leurs cours de mathématique selon les séquences Sciences naturelles (SN), Technico-sciences (TS) et Culture, société et technique

(CST) au niveau du quatrième ou cinquième secondaire. La figure 2 représente le pourcentage d'élèves inscrits dans les différents programmes de mathématique.

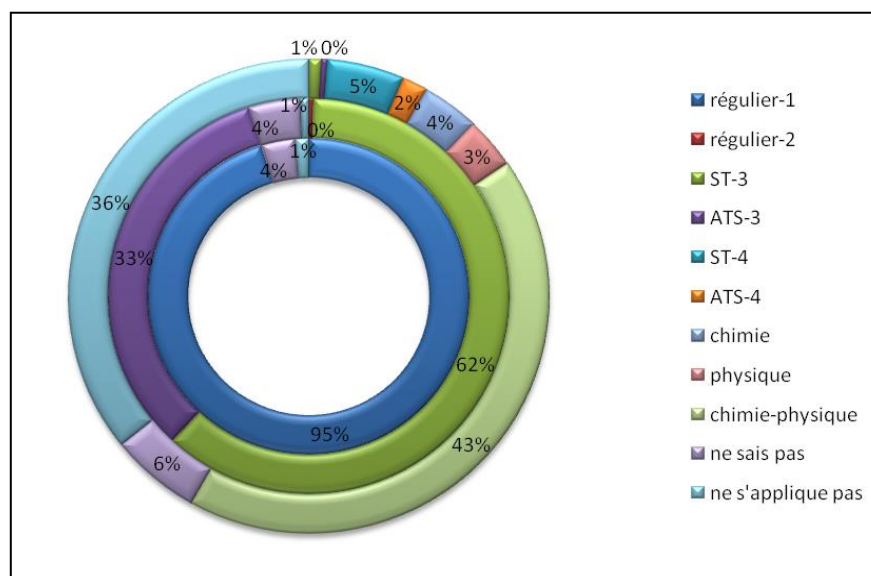


Légende : L'anneau intérieur représente les élèves du premier secondaire et l'anneau extérieur ceux du cinquième secondaire.

Figure 2 - Répartition des 837 répondantes et répondants selon leur programme en mathématique.

Les cours de science suivis par les sujets qui ont répondu à l'enquête étaient aussi variés. Lors de l'élaboration du questionnaire, les responsables de la planification scolaire des horaires ont été contactés dans le but de connaître les différents programmes offerts dans leur école. Outre les cours réguliers du premier cycle du secondaire, les élèves ont accès selon le parcours choisi aux programmes Science et technologie (ST) et Applications technologiques et scientifiques (ATS) de troisième et quatrième secondaire, Chimie et Physique de cinquième secondaire. Bien que l'option Science et technologie de l'environnement (STE) soit disponible pour les élèves de quatrième secondaire, aucun sujet interrogé n'a répondu la suivre. Par contre, malgré la précaution prise pour inscrire tous les choix possibles dans le questionnaire, certains sujets du cinquième secondaire inscrits au Programme d'éducation internationale ont mentionné suivre le programme Science

expérimentale, qui n'était pas dans la liste proposée. La figure 3 représente le pourcentage d'élèves inscrits dans les différents programmes de science.



Légende : L'anneau intérieur représente les élèves du premier secondaire et l'anneau extérieur ceux du cinquième secondaire.

Figure 3 - Répartition des 811 répondantes et répondants selon leur programme en science.

#### 4.3.6 Répartition des sujets selon la langue parlée à la maison

Plusieurs élèves fréquentant les deux écoles ciblées par l'enquête ayant des parents d'origine non canadienne, une question se rapportait à la ou les langues principales parlées à la maison. Ainsi sur les 845 réponses obtenues, 71,6 % des sujets de l'école publique ne parlent que le français à la maison, 14,7 % y parlent au moins une autre langue en plus du français alors que 13,7 % n'y parlent pas français. Ces données sont très semblables à celles de l'école privée où 72,2 % des sujets ne parlent que français à la maison, 13,5 % y parlent au moins une autre langue en plus du français alors que 14,3 % n'y parlent pas français.

#### 4.3.7 Pays d'origine des parents des sujets

Afin de vérifier si certaines habitudes des élèves concernant l'aide complémentaire peuvent avoir un lien avec les tendances relevées dans certains pays, les sujets ont été interrogés sur le pays d'origine de leurs parents. L'annexe E présente l'effectif des parents selon les 67 pays d'origine rencontrés. La figure 4 présente la fréquence relative de l'origine des parents selon les continents pour l'école publique et l'école privée.

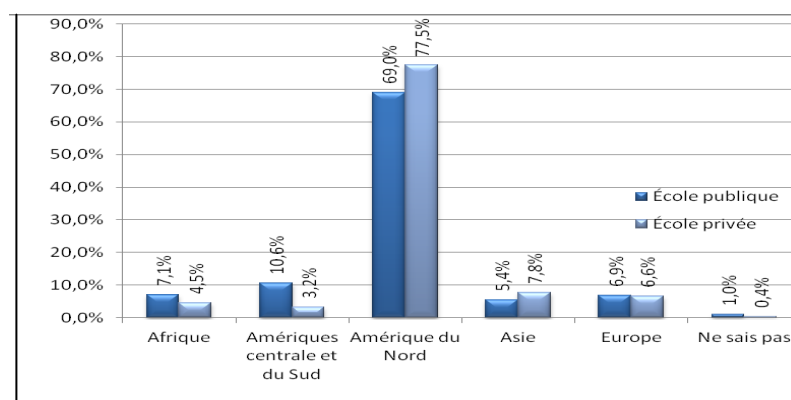


Figure 4 - Répartition selon les continents de l'origine des parents des 842 sujets ayant répondu pour leur mère et les 838 ayant répondu pour leur père

#### 4.3.8 Répartition des sujets selon les situations familiales

Les élèves ont été questionnés dans un premier temps sur le niveau scolaire atteint par leurs parents. Les résultats sont reportés à la figure 5.

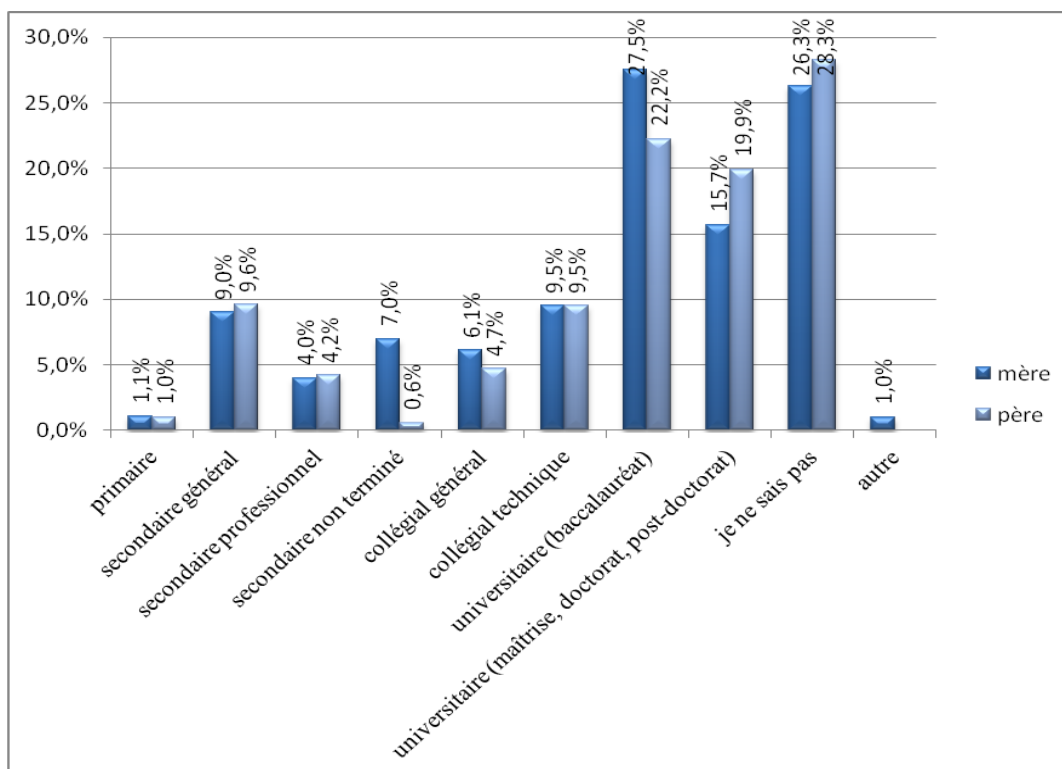


Figure 5 - Répartition des sujets selon les 830 réponses sur le niveau scolaire des mères et 824 réponses sur le niveau scolaire des pères.

Dans un deuxième temps, les sujets ont été questionnés sur la situation au travail de leurs parents. Selon les 837 réponses recueillies, 79,8 % des répondants et répondantes mentionnent que leurs deux parents travaillent, 11 % que seul leur père travaille, 5 % que seule leur mère travaille, 1,7 % qu'aucun de leurs parents ne travaille et 2,5 % connaîtraient une situation autre.

#### 4.3.9 Répartition des sujets selon leur rendement scolaire

Dans un dernier temps, les sujets ont été interrogés sur les notes qu'ils ont obtenues pour les matières ciblées dans leur premier bulletin, ce dernier ayant été reçu quelques jours plus tôt. Les élèves du cinquième secondaire suivant plus d'un

cours de science devaient faire une moyenne de leurs résultats. La figure 6 représente la répartition des sujets de l'école publique et privée selon les résultats obtenus en mathématique et en science pour le premier bulletin de 2010.

## 5. L'ANALYSE DES DONNÉES

Par l'utilisation de statistiques descriptives, l'analyse des données permettra dans un premier temps de décrire les caractéristiques de l'échantillon, les valeurs obtenues sur la fréquence d'utilisation de l'aide complémentaire et la tendance à prioriser une forme en particulier par les élèves fréquentant des écoles sur la Rive-Sud de Montréal.

La recherche étant de nature exploratoire-descriptive, les calculs effectués à partir des résultats se limitent principalement à des mesures de fréquences et de pourcentages. Les divers résultats, présentés dans des tableaux croisés et des histogrammes de fréquence permettent de faire diverses comparaisons entre les données. Dans quelques cas, des mesures d'association ont été calculées pour vérifier l'influence de certains aspects. Par exemple, existe-t-il une association entre l'utilisation de l'aide complémentaire selon le sexe des élèves, leur parcours scolaire, la vocation de l'établissement? Le traitement des données a été effectué grâce au logiciel SPSS, le rapport de vraisemblance, considéré comme plus exigeant, a été préféré au test du chi deux lorsque les conditions n'étaient pas optimales, soit lors d'un nombre inégal de modalités ou lors de la présence des fréquences de cellules faibles (Agresti, 2007).

Bien que la portée des résultats se limite à l'échantillon, les résultats pourraient nous permettre de formuler certaines hypothèses ou questions qui pourraient être vérifiées ultérieurement.

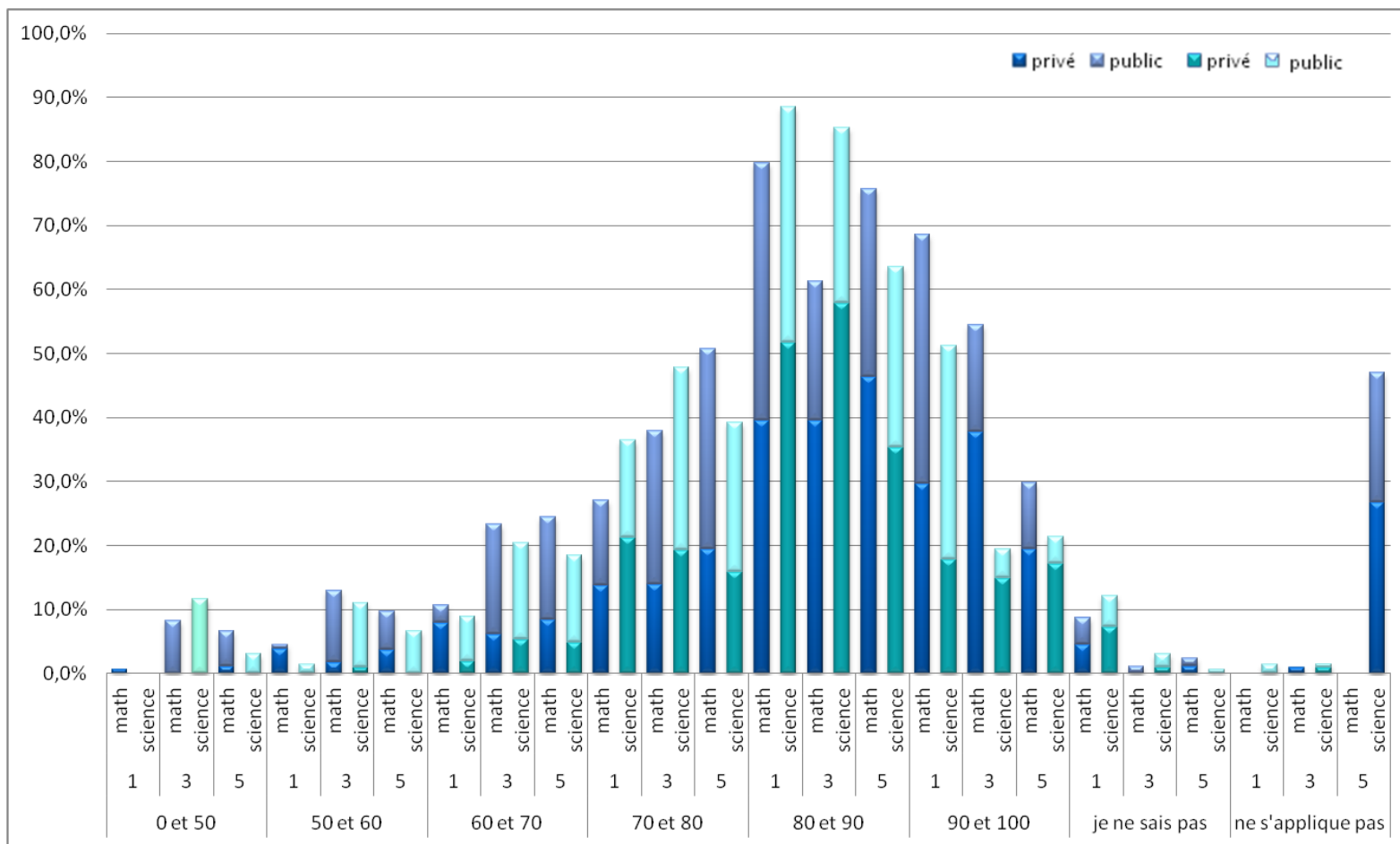


Figure 6 – Répartition des sujets selon leurs résultats en mathématique (843 réponses) et en science (841 réponses) à la première étape de l'année 2010



## 6. LA DÉONTOLOGIE

Selon Gauthier (2009), la recherche par enquête est une intrusion dans la vie privée de la citoyenne et du citoyen choisi et se doit donc de respecter certaines conditions déontologiques. Les participantes et les participants à l'enquête étant d'âge mineur, il était impératif d'obtenir en premier lieu le consentement écrit d'au moins un des parents. L'annexe F présente la lettre d'autorisation envoyée aux parents et l'annexe G, le formulaire de consentement. De plus, chaque sujet était informé de la possibilité de refuser ou de se retirer à tout moment de l'enquête. En outre, toutes les participantes et tous les participants ont été assurés de la confidentialité des informations recueillies et diffusées et du respect de l'anonymat de chacun.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### LES RÉSULTATS

Ce chapitre porte sur la présentation et l'interprétation des résultats. Si cette recherche avait comme objectifs d'identifier les élèves utilisant de l'aide complémentaire en mathématique et en science, d'inventorier les formes d'aide qu'ils utilisent, d'évaluer la fréquence d'utilisation de ces moyens et d'inventorier les raisons d'utilisation, elle visait plus particulièrement à faire état de la situation d'une aide complémentaire particulière : les cours privés. Afin de faciliter la présentation des résultats, ceux-ci seront organisés de façon à mieux comprendre ce phénomène. Dans un premier temps, les données générales relatives aux cours privés seront présentées. Par la suite, les données relatives aux autres formes d'aide seront exposées pour l'ensemble des élèves ainsi que pour les élèves preneurs de cours privés. Enfin viendront les données plus spécifiques sur ces élèves qui prennent des cours privés. Pour clore ce chapitre, les divers résultats seront ensuite interprétés de façon à mieux comprendre les aspects influençant l'utilisation de différentes formes d'aide en mathématique et en science par ces élèves du secondaire étudiant sur la Rive-Sud de Montréal.

#### 1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats ont été recueillis à l'aide du logiciel *SurveyMonkey*. En plus de compiler des données brutes, ce dernier permet l'application de filtres et de recoupements. Certaines données ont été exportées vers le logiciel *Excel* qui permet une meilleure manipulation des données statistiques et la création plus efficace de tableaux et figures. Les mesures d'association, quant à elles, ont été calculées grâce au logiciel SPSS.

Les données sous forme de pourcentage obtenues grâce au logiciel *SurveyMonkey* étant arrondies au dixième près, cette forme de notation a été retenue pour la présentation des résultats.

### **1.1 Les cours privés en mathématique et en science : un survol**

Selon Glasman et Collonges (1994), la somme des élèves qui ont pris des cours depuis le début de l'année scolaire et ceux qui ont l'intention d'en prendre avant la fin donne une meilleure vision de l'ampleur du phénomène. En effet, si plusieurs élèves qui envisagent de prendre des cours ne mettent pas leur projet à exécution, d'autres, ne prévoyant pas y avoir recours, peuvent changer d'idée à l'approche de la sanction. Comme la présente recherche a été effectuée beaucoup plus tôt dans l'année scolaire que la recherche française, il fallait prévoir que les intentions des élèves pouvaient être bien vagues. Ainsi, pour avoir une meilleure idée de l'ampleur du phénomène, les sujets devaient également indiquer s'ils avaient déjà pris des cours privés en mathématique ou en science depuis le début de leur scolarité. Enfin, une question portait également sur les intentions des sujets à prendre des cours privés en mathématique et en science s'ils n'avaient aucune contrainte de temps et d'argent afin de comparer les données avec celle de l'étude canadienne de Davies (2002).

Dans la présentation de la recherche, il était spécifié aux élèves que les cours privés incluaient les cours pris en dehors des heures de classe pour aider à mieux comprendre la matière, à faire les devoirs et les travaux, à se préparer pour les examens ou pour se perfectionner; ni les périodes de récupération ou de consultation données par les enseignantes et enseignants ni les cours pris l'été avec l'école ou la commission scolaire après avoir échoué à un cours n'étaient compris dans la définition.

La figure 7 présente le pourcentage d'élèves qui ont pris des cours privés en mathématique ou en science depuis le début de leur scolarité, qui en ont pris depuis le début de l'année scolaire où a eu lieu l'enquête, qui ont l'intention d'en prendre avant la fin de l'année scolaire en cours ou qui en prendraient s'ils n'avaient pas de contraintes de temps et d'argent.

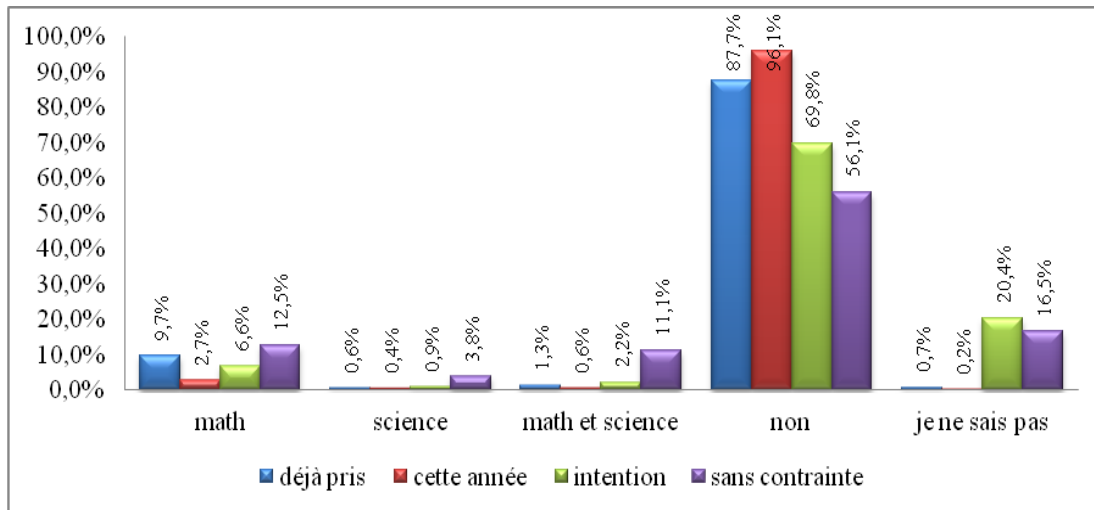


Figure 7 - Élèves ayant pris ou ayant l'intention de prendre des cours privés en mathématique et en science (en %; N = 848).

Cette figure met en évidence le fait que c'est en mathématique que le plus grand nombre d'élèves a recours aux cours privés. En effet, on remarque que 9,7 % d'élèves ont déjà pris des cours de mathématique alors que 12,5 % d'autres élèves en prendraient s'ils n'avaient ni contrainte de temps ni d'argent.

## 1.2 L'aide aux devoirs

Dans l'enquête, deux questions portaient sur l'aide aux devoirs. La première visait à identifier les sujets qui en avaient profité à l'école pendant leurs études de

niveau primaire. Il aurait été intéressant de pouvoir retracer les élèves ayant profité du programme d'aide aux devoirs offert par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2008b) afin d'examiner l'aide qu'ils reçoivent une fois parvenus au secondaire, où ledit programme gouvernemental n'a pas été implanté. Malheureusement, comme les écoles primaires n'identifient pas toujours clairement l'aide aux devoirs provenant du programme gouvernemental, la question est restée d'ordre général puisque les élèves étaient susceptibles de ne pas connaître la source de l'aide reçue. Sur les 848 sujets ayant répondu à la question, 16,9 % affirment avoir utilisé un service d'aide aux devoirs alors que 2,2 % disent ne pas le savoir. En recoupant les réponses des 98 sujets preneurs de cours privés en mathématique et en science, il appert qu'avec un taux de 29,6 %, il y a une surreprésentation de ceux qui ont utilisé un tel service parmi eux ( $X^2 = 14,737$  [1];  $p < 0,001$ ), alors que 4,1 % ne le savent pas.

Une deuxième question sur le thème de l'aide aux devoirs visait à évaluer les sources d'aide que les sujets ont en dehors de l'école pour faire leurs devoirs, clarifier les questions ou encore faire réviser leurs travaux en mathématique ou en science. Plusieurs sources d'aide pouvant être utilisées par une même personne, plusieurs réponses étaient permises. Dans l'ensemble, quand vient le temps de faire les devoirs de mathématique, 52,4 % des sujets ( $N=826$ ) disent avoir de l'aide d'un membre de leur famille et 27,4 % de la part d'amies ou amis. Pour les devoirs de sciences, 29,8 % auraient de l'aide de la famille et 22,0 % de leurs camarades. La figure 8 présente la répartition des 815 répondantes et répondants selon les sources d'aide, par niveau scolaire.

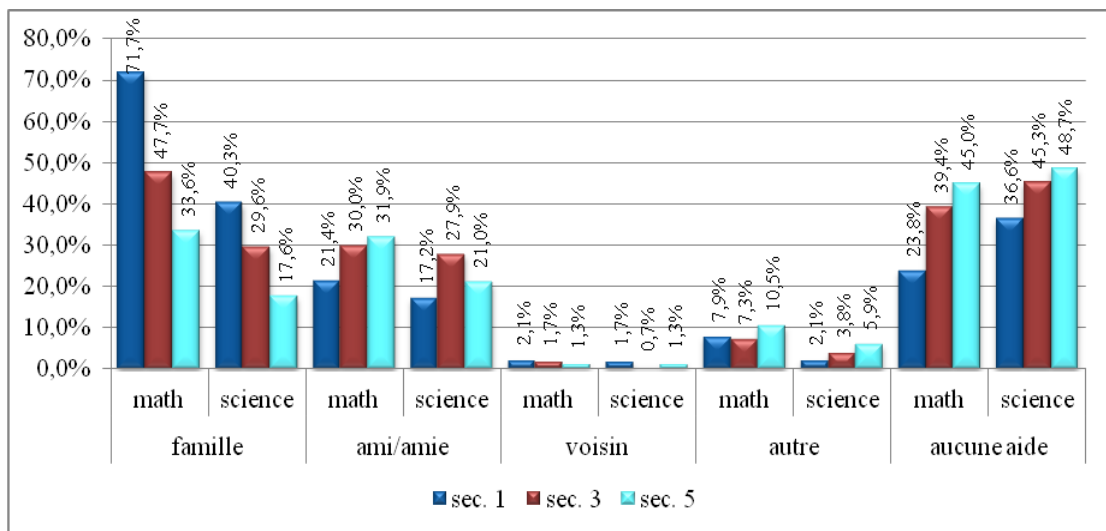


Figure 8 - Sources d'aide des élèves pour faire leurs devoirs en mathématique ou en science (en %;  $N_{\text{sec.1}} = 290$ ,  $N_{\text{sec.3}} = 287$  et  $N_{\text{sec.5}} = 238$ ).

Cette figure permet de constater la variation marquée tout au long du secondaire des différentes sources d'aide utilisées : si la famille est de moins en moins sollicitée par les élèves avec les années, il en va autrement pour l'aide des amies et amis. On peut également noter l'écart important entre les données des deux matières et surtout, la proportion d'élèves disant ne recevoir aucune aide.

La figure 9 présente, quant à elle, les résultats pour les 90 sujets ayant déjà pris des cours privés en mathématique et en science, toujours selon leur niveau scolaire.

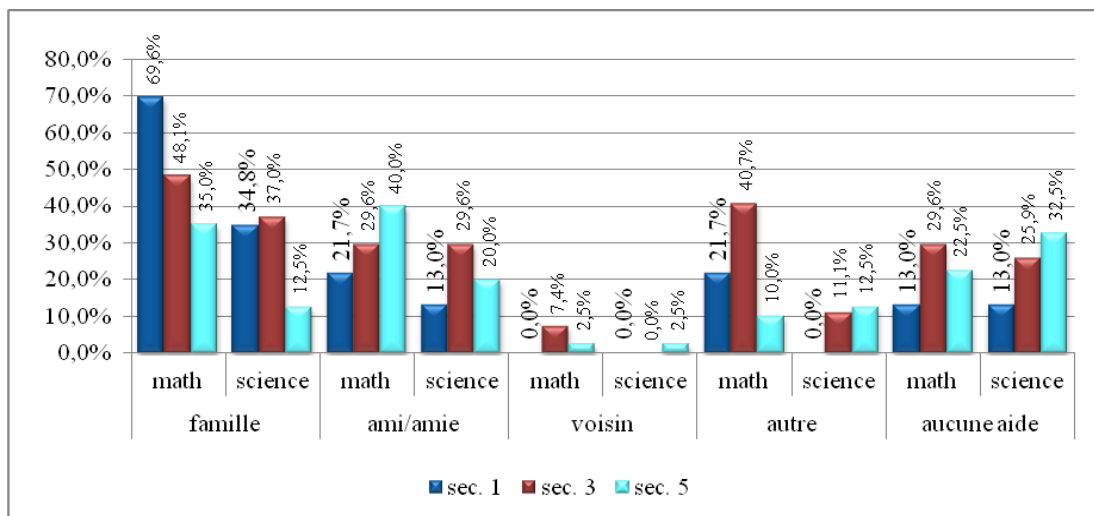


Figure 9 - Sources d'aide des élèves ayant déjà pris des cours privés en mathématique et en science pour faire leurs devoirs dans ces matières (en %;  $N_{\text{sec. 1}} = 23$ ,  $N_{\text{sec. 3}} = 27$  et  $N_{\text{sec. 5}} = 40$ ).

Si la variation des sources d'aide tout au long du secondaire présente de grandes similitudes entre l'ensemble des sujets et les élèves prenant des cours privés, il est cependant intéressant de noter que de façon générale, ces derniers utilisent davantage le réseau personnel et familial.

### 1.3 Les cahiers de révision

Dans le questionnaire, deux questions portaient sur les cahiers de révision. La première d'entre elles visait les cahiers d'exercices à faire à la maison pour chacun des niveaux scolaires du primaire ou du secondaire : *Je révise avec mon enfant* (Boileau, 2003), *Ami-math en vacances* (Albert, 1996), *3R Mathématique* (Paré et Tranquille, 2008), etc. alors que la deuxième portait sur un cahier ciblant une clientèle particulière : *Réussir l'examen d'entrée au secondaire*, *Écoles privées-écoles internationales* (Tranquille et Tchou, 2004).

Selon les résultats obtenus, 25,8 % des 848 sujets disent avoir déjà utilisé les cahiers de la première catégorie alors que 13,0 % ne s'en souviennent pas. En comparaison, 38,8 % des 98 élèves ayant déjà pris des cours privés en mathématique et en science affirment les avoir utilisés et 18,4 % ne le savent pas. Du côté du cahier préparatoire aux examens d'entrée au secondaire, 43,6 % du premier ensemble de sujets l'auraient utilisé et 6,8 % ne le savent pas, alors que 39,8 % des mêmes preneurs de cours privés l'auraient utilisé et 9,2 % ne le savent pas.

Afin de voir la variation de l'utilisation de ces cahiers au fil des années, le tableau 5 présente les données en fonction du niveau scolaire des répondantes et répondants.

Tableau 5

Utilisation des cahiers de révision selon le niveau scolaire actuel des sujets (en %,  $N_{\text{sec.1}} = 297$ ,  $N_{\text{sec.3}} = 295$  et  $N_{\text{sec.5}} = 245$ )

Moyens	Utilisation			Ne savent pas		
	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5
Livres de révision généraux	25,6	22,0	30,6	13,8	12,5	11,8
Livre <i>Réussir l'examen d'entrée...</i>	54,5	42,0	33,5	5,7	8,1	6,5

À la lumière de ces données, si le taux d'utilisation des cahiers de révision généraux semble fluctuer au fil des années, il en ressort que le cahier préparatoire, lui, semble gagner en popularité. Le calcul de mesure d'association démontre une surreprésentation de l'utilisation de ce cahier auprès des élèves de premier secondaire et une sous-représentation pour les sujets de cinquième secondaire ( $L^2=25,120$  [2];  $p < 0,001$ ).



#### 1.4 Les moyens de soutien utilisés lors de difficultés

Dans l'enquête, deux questions portaient sur les moyens de soutien qu'utilisent les élèves lorsqu'ils éprouvent des difficultés en mathématique ou en science. Les choix de réponses basés sur une échelle de Likert visaient à répondre à deux objectifs de la recherche soit inventorier les formes d'aide que les élèves utilisent et évaluer la fréquence d'utilisation de ces moyens.

Les tableaux 6 à 9 présentent les résultats correspondants aux moyens utilisés lors de difficultés rencontrées en mathématique ou en science pour l'ensemble des sujets ou pour les sujets preneurs de cours privés. Plusieurs sujets ont omis de fournir une réponse pour certains moyens de soutien. Afin de simplifier la présentation des résultats, les données sont présentées pour le nombre maximal de sujets et une section a été ajoutée pour indiquer le pourcentage de sujets n'ayant pas répondu. Pour ces quatre tableaux, afin de mieux visualiser le degré d'utilisation de chaque moyen de soutien selon le niveau scolaire, le mode pour chacun d'eux a été surligné.

Les réponses correspondantes aux degrés « toujours » et « souvent » des tableaux 6 à 9 ont été regroupées dans le tableau 10. Les barres de données ajoutées à ce dernier permettent de mieux visualiser le degré d'utilisation de l'ensemble des moyens de soutien pour chacun des secondaires et de comparer les habitudes des sujets preneurs de cours privés à celles de l'ensemble des sujets.

Ces deux questions comportaient un champ de commentaires où les sujets étaient invités à mentionner tout autre moyen de soutien qu'ils utilisent. Parmi les réponses obtenues, si plusieurs apportent des précisions sur leurs méthodes de travail,

seize sujets disent utiliser des livres et manuels lorsqu'ils rencontrent des difficultés en mathématiques et onze autres le font en science.

De façon plus générale, les élèves qui rencontrent des difficultés en mathématique (N=829) disent à 14,5 % ne jamais demander d'aide à un membre de leur famille, alors que 21,6 % de ceux qui rencontrent des difficultés en science (N=825) seraient dans la même situation.

On peut constater dans les tableaux 6 et 8, qu'à l'exception de la famille, la fréquence d'utilisation des moyens de soutien lors de difficultés en mathématique et en science par l'ensemble des sujets reste stable tout au long du secondaire. Par contre, la fréquence d'utilisation a plus de variabilité tout au long du secondaire pour les élèves prenant des cours privés. De leur côté, les barres de données du tableau 10, démontrent que les élèves qui prennent des cours privés utilisent davantage de moyens comparativement à l'ensemble des sujets alors que les classes modales laissent voir que le moyen privilégié varie aussi bien selon le secondaire, la matière et la prise ou non de cours privés. Enfin, un fait intéressant à relever est le pourcentage relativement bas des élèves preneurs de cours privés qui répondent utiliser les cours privés comme moyen d'aide.

Tableau 6

Moyens de soutien utilisés par les élèves lors de difficultés en mathématique ( $N_{\text{sec.1}} = 297$ ,  $N_{\text{sec.3}} = 295$  et  $N_{\text{sec.5}} = 245$ )

	toujours			souvent			parfois			rarement			jamais			ne s'applique pas			question passée		
Moyens	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5
mon enseignant	12,8	10,8	18,0	31,6	28,1	32,7	37,4	37,3	29,0	14,1	18,0	13,5	2,0	3,4	5,3	1,0	1,7	0,4	1,0	0,7	1,2
autre enseignant	0,3	0,0	0,8	3,0	3,4	2,9	6,1	4,4	8,2	25,3	19,0	22,4	50,8	61,0	61,2	9,1	7,8	1,6	5,4	4,4	2,9
ami/amie	6,1	9,8	10,2	32,3	36,3	44,5	33,3	29,2	26,9	16,5	16,6	11,4	6,7	3,7	4,5	1,7	2,4	0,0	3,4	2,0	2,4
ma famille	18,2	8,8	2,9	39,7	24,1	13,5	24,9	30,5	24,1	10,8	18,6	26,1	3,7	12,9	29,0	2,0	2,0	2,0	0,7	3,1	2,4
récupération	3,0	5,4	2,9	10,4	8,8	9,0	18,2	27,8	31,0	28,6	25,1	29,0	32,0	28,1	26,5	4,7	3,1	0,0	3,0	1,7	1,6
Internet	2,0	1,4	0,4	5,4	4,7	6,5	12,5	16,3	9,4	23,6	17,6	29,0	47,5	50,5	49,0	4,4	6,4	3,3	4,7	3,1	2,4
cours privés	1,0	2,0	1,6	0,7	1,0	2,9	2,4	1,0	4,1	2,4	2,0	4,9	61,6	67,1	68,6	27,9	23,4	15,1	4,0	3,4	2,9
seul	17,2	25,1	26,1	32,3	36,9	42,9	31,0	24,7	22,9	12,5	6,1	2,4	2,7	2,0	2,4	1,0	1,7	0,4	3,4	3,4	2,9
rien	0,3	2,4	2,4	1,0	6,8	6,1	3,7	9,5	14,3	15,8	22,0	18,4	59,3	43,7	44,1	12,8	10,8	10,2	7,1	4,7	4,5

Tableau 7

Moyens de soutien utilisés par les sujets preneurs de cours privés en mathématique ou en science lors de difficultés en mathématique ( $N_{\text{sec.1}}=25$ ,  $N_{\text{sec.3}}=29$  et  $N_{\text{sec.5}}=41$ ).

	toujours			souvent			parfois			rarement			jamais			ne s'applique pas			question passée		
Moyens	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5
mon enseignant	12,0	3,4	26,8	36,0	41,4	41,5	44,0	41,4	24,4	4,0	6,9	4,9	0,0	3,4	2,4	0,0	3,4	0,0	4,0	0,0	0,0
autre enseignant	0,0	0,0	2,4	20,0	13,8	7,3	8,0	3,4	12,2	36,0	34,5	31,7	24,0	37,9	43,9	4,0	6,9	0,0	8,0	3,4	2,4
ami/amie	4,0	10,3	14,6	60,0	31,0	41,5	16,0	37,9	26,8	12,0	13,8	7,3	4,0	6,9	2,4	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	7,3
ma famille	36,0	17,2	12,2	28,0	37,9	9,8	24,0	24,1	24,4	12,0	6,9	31,7	0,0	13,8	17,1	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	2,4
récupération	16,0	6,9	2,4	32,0	13,8	17,1	16,0	48,3	53,7	12,0	17,2	9,8	16,0	13,8	17,1	0,0	0,0	0,0	8,0	0,0	0,0
Internet	4,0	3,4	2,4	4,0	10,3	9,8	16,0	20,7	14,6	24,0	17,2	31,7	48,0	44,8	34,1	0,0	3,4	2,4	4,0	0,0	4,9
cours privés	8,0	17,2	9,8	4,0	10,3	17,1	12,0	3,4	22,0	20,0	6,9	22,0	40,0	34,5	19,5	8,0	27,6	4,9	8,0	0,0	4,9
seul	24,0	20,7	17,1	32,0	27,6	46,3	32,0	37,9	24,4	4,0	6,9	2,4	4,0	0,0	2,4	0,0	3,4	0,0	4,0	3,4	7,3
rien	0,0	0,0	0,0	4,0	6,9	7,3	4,0	6,9	14,6	12,0	31,0	19,5	64,0	44,8	36,6	4,0	10,3	9,8	12,0	0,0	12,2

Tableau 8

Moyens de soutien utilisés par les élèves lors de difficultés en science ( $N_{\text{sec.1}} = 297$ ,  $N_{\text{sec.3}} = 295$  et  $N_{\text{sec.5}} = 245$ ).

	toujours			souvent			parfois			rarement			jamais			ne s'applique pas			question passée		
Moyens	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5
mon enseignant	14,1	14,6	14,3	31,6	40,0	31,0	30,6	28,1	20,4	16,5	9,5	7,8	4,7	4,4	4,5	1,0	2,4	19,2	1,3	1,0	2,9
autre enseignant	0,0	0,3	1,2	3,0	2,0	3,3	4,7	4,7	6,5	21,3	14,9	14,7	58,8	66,4	49,0	7,8	7,8	21,2	4,4	3,7	4,1
ami/amie	5,7	9,5	7,8	27,3	31,9	35,5	33,0	30,2	22,9	19,2	19,3	7,8	10,1	5,1	3,7	1,0	2,0	19,6	3,7	2,0	2,9
ma famille	13,1	5,1	2,0	27,3	17,6	7,3	25,6	26,4	14,7	16,8	21,4	22,0	12,8	23,4	28,6	2,0	3,7	22,4	2,4	2,4	2,9
récupération	0,7	2,4	2,4	2,7	5,8	6,1	8,4	27,1	22,9	17,8	25,4	19,6	51,2	32,2	26,9	15,2	5,1	19,6	4,0	2,0	2,4
Internet	1,7	1,7	1,2	6,7	9,2	7,3	12,5	15,9	10,6	18,2	14,9	19,2	51,2	47,5	37,6	5,4	7,5	21,2	4,4	3,4	2,9
cours privés	0,0	0,3	0,8	0,3	0,7	0,8	0,0	0,3	2,4	0,7	1,7	2,9	68,7	71,2	58,4	25,3	22,0	31,4	5,1	3,7	3,3
seul	18,5	21,4	19,2	34,0	36,6	34,3	25,3	19,3	18,0	13,5	13,2	1,6	4,0	4,7	4,5	1,0	2,4	19,6	3,7	2,4	2,9
rien	0,3	1,4	1,2	0,7	4,1	4,5	4,0	9,2	11,0	15,5	19,3	12,7	59,6	48,1	35,9	12,8	12,5	27,8	7,1	5,4	6,9

Tableau 9

Moyens de soutien utilisés par les sujets preneurs de cours privés en mathématique ou en science lors de difficultés en science ( $N_{\text{sec.1}}=25$ ,  $N_{\text{sec.3}}=29$  et  $N_{\text{sec.5}}=41$ )

	toujours			souvent			parfois			rarement			jamais			ne s'applique pas			question passée		
Moyens	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5	sec. 1	sec. 3	sec. 5
mon enseignant	20,0	20,7	17,1	40,0	44,8	34,1	20,0	27,6	19,5	16,0	3,4	9,8	0,0	0,0	2,4	0,0	3,4	14,6	4,0	0,0	2,4
autre enseignant	0,0	0,0	4,9	16,0	3,4	4,9	0,0	6,9	14,6	32,0	24,1	22,0	36,0	58,6	34,1	8,0	3,4	17,1	8,0	3,4	2,4
ami/amie	8,0	17,2	7,3	44,0	27,6	31,7	24,0	31,0	31,7	16,0	24,1	4,9	4,0	0,0	2,4	0,0	0,0	17,1	4,0	0,0	4,9
ma famille	24,0	10,3	7,3	24,0	20,7	2,4	20,0	34,5	9,8	16,0	17,2	26,8	12,0	13,8	29,3	0,0	3,4	19,5	4,0	0,0	4,9
récupération	0,0	0,0	0,0	8,0	6,9	9,8	8,0	37,9	36,6	4,0	24,1	22,0	56,0	27,6	14,6	16,0	3,4	14,6	8,0	0,0	2,4
Internet	0,0	6,9	2,4	4,0	10,3	17,1	8,0	17,2	4,9	24,0	13,8	17,1	56,0	41,4	36,6	0,0	6,9	17,1	8,0	3,4	4,9
cours privés	0,0	3,4	4,9	4,0	0,0	4,9	0,0	0,0	12,2	4,0	6,9	4,9	64,0	65,5	43,9	20,0	24,1	26,8	8,0	0,0	2,4
seul	28,0	17,2	14,6	32,0	41,4	34,1	20,0	17,2	22,0	12,0	13,8	2,4	4,0	6,9	4,9	0,0	3,4	14,6	4,0	0,0	7,3
rien	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4	4,9	4,0	6,9	19,5	12,0	10,3	14,6	68,0	65,5	24,4	4,0	10,3	24,4	12,0	3,4	12,2

Tableau 10

Moyens de soutien toujours ou souvent utilisés lors de difficultés en mathématique ou en science

Moyens de soutien	secondaire 1				secondaire 3				secondaire 5			
	math		science		math		science		math		science	
	total N = 297	cours privés N = 25	total N = 297	cours privés N = 25	total N = 295	cours privés N = 29	total N = 295	cours privés N = 29	total N = 245	cours privés N = 41	total N = 245	cours privés N = 41
mon enseignant/ enseignante	44,4	48,0	45,8	60,0	39,0	44,8	54,6	65,5	50,6	68,3	45,3	51,2
autre enseignant/ enseignante	3,4	20,0	3,0	16,0	3,4	13,8	2,4	3,4	3,7	9,7	4,5	9,8
ami/amie	38,4	64,0	33,0	52,0	46,1	41,3	41,4	44,8	54,7	56,1	43,3	39,0
ma famille	57,9	64,0	40,4	48,0	32,9	55,1	22,7	31,0	16,3	22,0	9,4	9,7
récupération	13,5	48,0	3,4	8,0	14,2	20,7	8,1	6,9	11,8	19,5	8,6	9,8
internet	7,4	8,0	8,4	4,0	6,1	13,7	10,8	17,2	6,9	12,2	8,6	19,5
cours privés	1,7	12,0	0,3	4,0	3,1	27,5	1,0	3,4	4,5	26,9	1,6	9,8
seul	49,5	56,0	52,5	60,0	62,0	48,3	58,0	58,6	69,0	63,4	53,5	48,7
rien	1,3	4,0	1,0	0,0	9,2	6,9	5,4	3,4	8,6	7,3	5,7	4,9

## 1.5 Les périodes de récupération

Selon l'enquête du Conseil supérieur de l'éducation (2004) auprès de tous les établissements d'enseignement secondaire publics et privés, les services de récupération, rattrapage et activités de mise à niveau sont les mesures d'encadrement des élèves les plus fréquemment offertes au secondaire. Une question visait donc à faire le point sur cette source d'aide : quelles sont les raisons invoquées par les élèves pour justifier leur présence ou absence aux périodes de récupération? Plusieurs raisons pouvant être invoquées par une même personne, plusieurs réponses étaient permises. La figure 10 présente les données recueillies pour l'ensemble des sujets en mathématique et en science selon leur niveau scolaire alors que la figure 11 présente celles pour les sujets preneurs de cours privés.

Selon la figure 10, on constate qu'à l'exception des sujets de premier secondaire en science, les élèves indiquent le plus fréquemment utiliser au besoin les périodes de récupération dans les deux matières. On s'aperçoit également que le nombre d'élèves qui mentionnent ne pas avoir besoin de ce service chute graduellement tout au long du secondaire. En comparant avec les données des sujets preneurs de cours privés (figure 11), on note que ceux-ci sont proportionnellement plus nombreux à utiliser ce service (surreprésentation des preneurs qui vont régulièrement en récupération  $X^2=25,761$  [1];  $p < 0.001$ ). Par contre, les différences les plus marquantes dans les raisons expliquant l'absence de ces derniers comparativement à l'ensemble des sujets varient selon le secondaire. Ainsi, il y a proportionnellement plus de preneurs de cours qui invoquent manquer de temps en



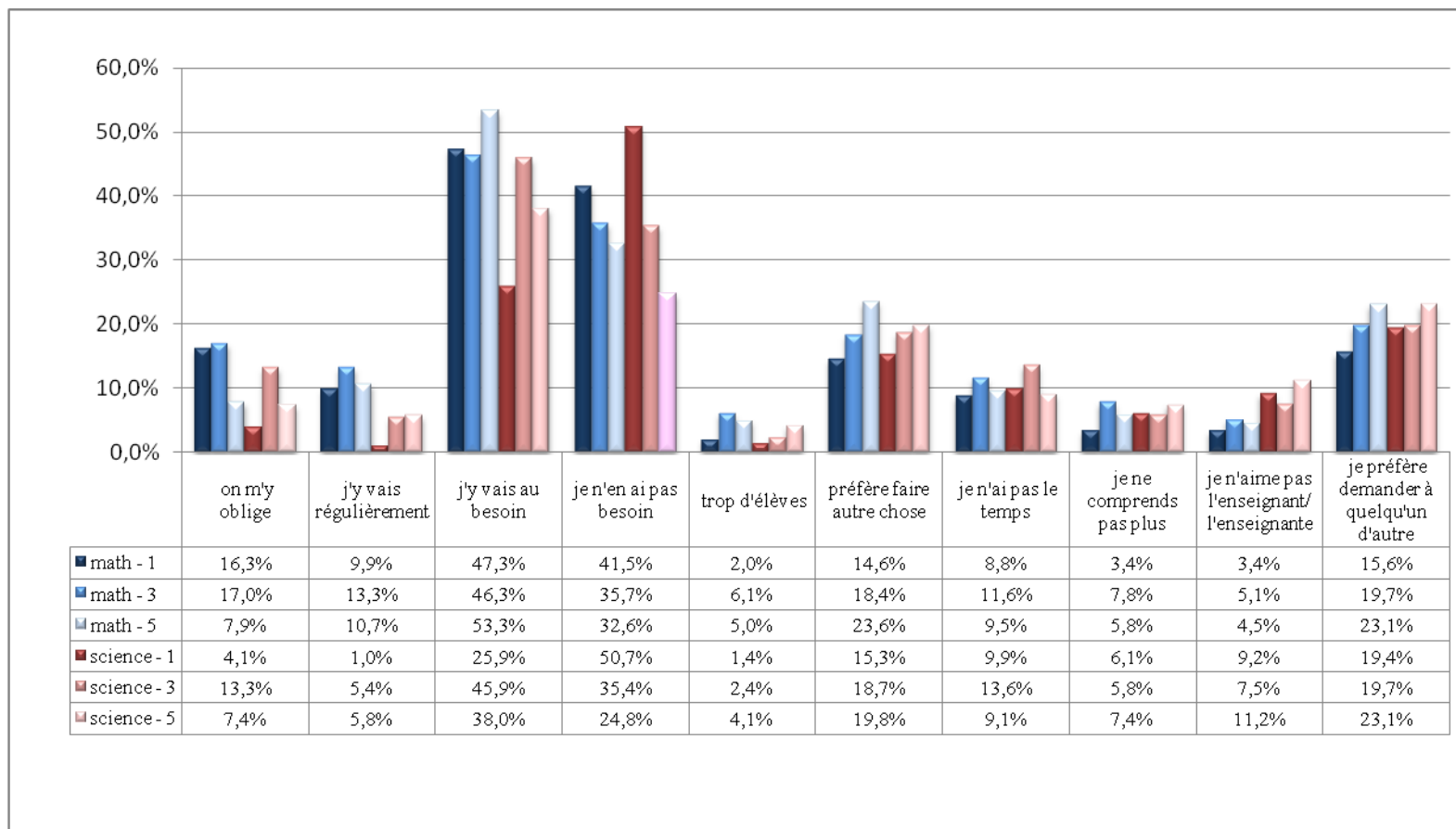


Figure 10 - Raisons invoquées par l'ensemble des sujets pour expliquer leur participation ou leur absence aux périodes de récupération en mathématique et en science ( $N_{\text{sec.1}}=294$ ,  $N_{\text{sec.3}}=294$  et  $N_{\text{sec.5}}=242$ ).

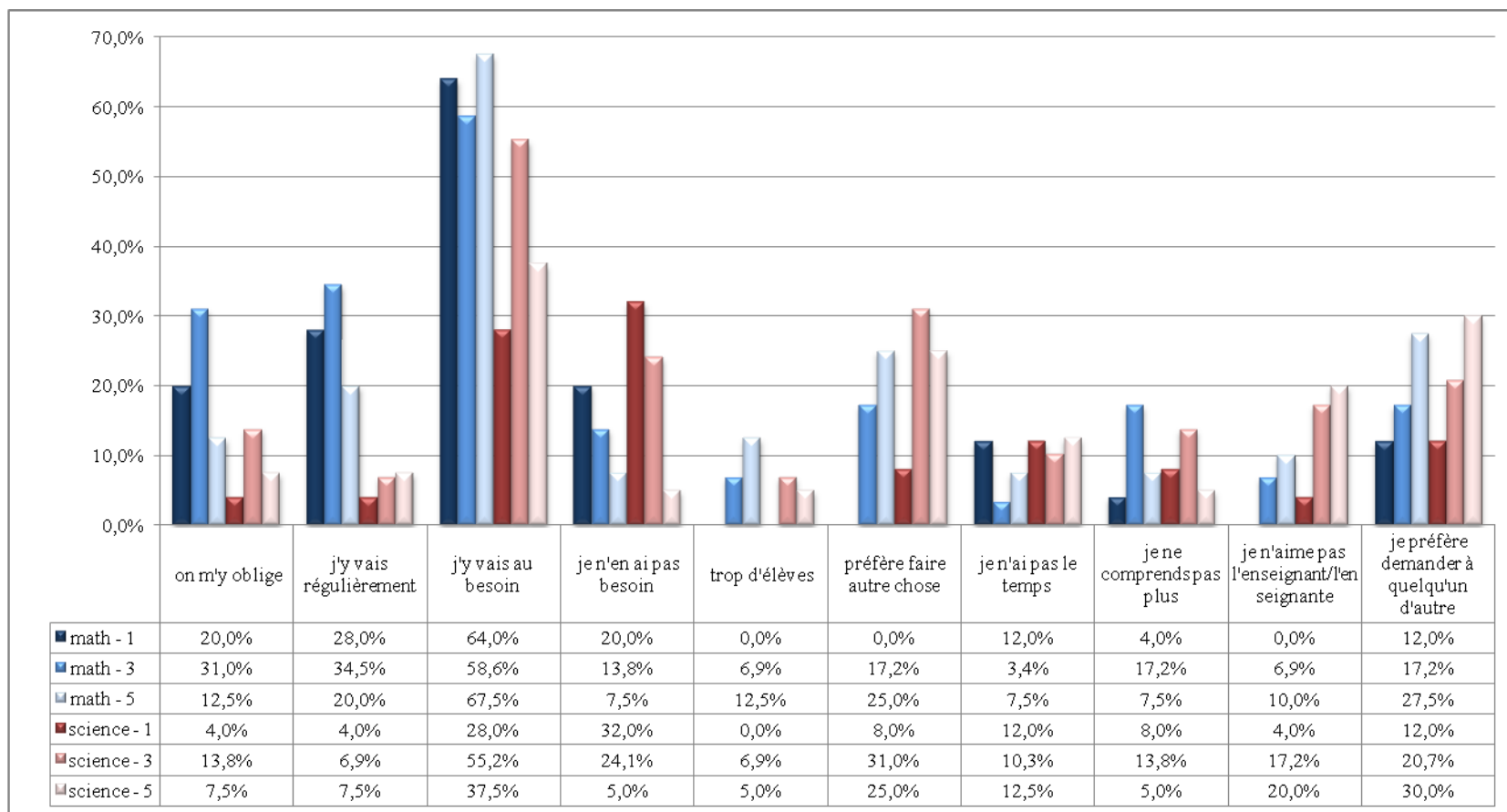


Figure 11 - Raisons invoquées par les sujets preneurs de cours privés pour expliquer leur participation ou leur absence aux périodes de récupération en mathématique et en science ( $N_{\text{sec.1}}=25$ ,  $N_{\text{sec.3}}=29$  et  $N_{\text{sec.5}}=40$ ).

premier secondaire, ne pas comprendre davantage en troisième secondaire et ne pas aimer l'enseignante ou l'enseignant et préférer demander à quelqu'un d'autre en cinquième secondaire.

## **1.6 Les cours privés**

Alors que Bray (1999) évoque que le soutien scolaire privé s'est grandement développé au cours des dernières décennies, allant jusqu'à faire partie intégrante de l'environnement éducatif dans certains pays, le Conseil supérieur de l'éducation (2010), lui, reconnaît ignorer l'ampleur du phénomène au Québec. Plusieurs questions de la présente enquête visaient à faire la lumière sur l'état de la situation dans deux écoles de la région montréalaise tout en tentant d'en apprendre davantage sur les utilisatrices et utilisateurs de ce service en mathématique et en science.

### *1.6.1 Des données générales*

Ainsi, des 848 répondantes et répondants 11,6 % affirment avoir déjà pris des cours privés en mathématique et en science. Si l'échantillon ( $N = 845^3$ ) était composé de 58,7 % d'élèves provenant d'une école publique, 60 % des élèves preneurs de cours privés ( $N = 95$ ) fréquentent cette même institution, ce qui ne représente pas une différence statistiquement significative ( $X^2 = 1,557[1]$ ;  $p = 0,212$ ). Alors que 61,2 % des 845 sujets ont répondu être de sexe féminin, chez les 95 élèves preneurs de cours privés répondants, ce taux passe à 67,4 %. Enfin, chez les sujets ayant indiqué leur niveau scolaire ( $N = 837$ ) on retrouve 35,5 % des élèves en première secondaire, 35,2 % en troisième secondaire et 29,3 % en cinquième secondaire. Ces taux, chez les

---

<sup>3</sup> Le nombre du sujet varie lors du croisement des résultats puisque certaines questions n'exigeaient pas de réponse obligatoire.

95 sujets preneurs de cours privés ayant répondu à la question, passent à 26,3 % pour les élèves du premier secondaire, 30,5 % pour ceux du troisième secondaire et 43,2 % pour ceux du cinquième secondaire, occasionnant une surreprésentation chez ces derniers ( $L^2 = 9,408$  [2];  $p = 0.009$ ).

### *1.6.2 Des facteurs d'influences*

Comme l'indique Perrenoud (1995), chaque élève a sa définition de ce qu'est la réussite et certains chercheront à réussir mieux que les autres afin de se tailler une place de choix dans la société. Par delà les attentes de chacun, certains aspects sont reconnus avoir une influence sur cette réussite (Bray, 1999; Glasman, 2001; Guillette, 2006). Si ces aspects n'interviennent pas séparément mais plutôt de manière dynamique, leur isolement pourrait révéler si certains d'entre eux ont un plus grand poids dans la décision de s'inscrire à des cours privés. Ainsi, onze questions dans la présente enquête visaient à identifier si certaines conditions relatives aux résultats, au parcours scolaire, à la satisfaction des résultats, au niveau scolaire convoité, à la langue d'usage à la maison ainsi qu'au pays d'origine, au niveau scolaire et au statut social des parents avaient une plus grande prévalence chez le sous-groupe d'élèves preneurs de cours privés.

La présente recherche étant de nature exploratoire, elle ne visait pas à établir une relation précise entre les résultats scolaires, la prise de cours privés et l'effet de ces derniers sur les premiers, mais plutôt à donner un portrait global de ces jeunes qui utilisent un service. Par le fait même, les sujets n'ont été interrogés que sur leurs résultats en mathématique et en science obtenus dans leur dernier bulletin, reçu quelques jours avant la collecte de données. La figure 12 présente la distribution des notes par matière selon qu'il y ait eu ou non utilisation d'un service de cours privés dans le cheminement scolaire des sujets.

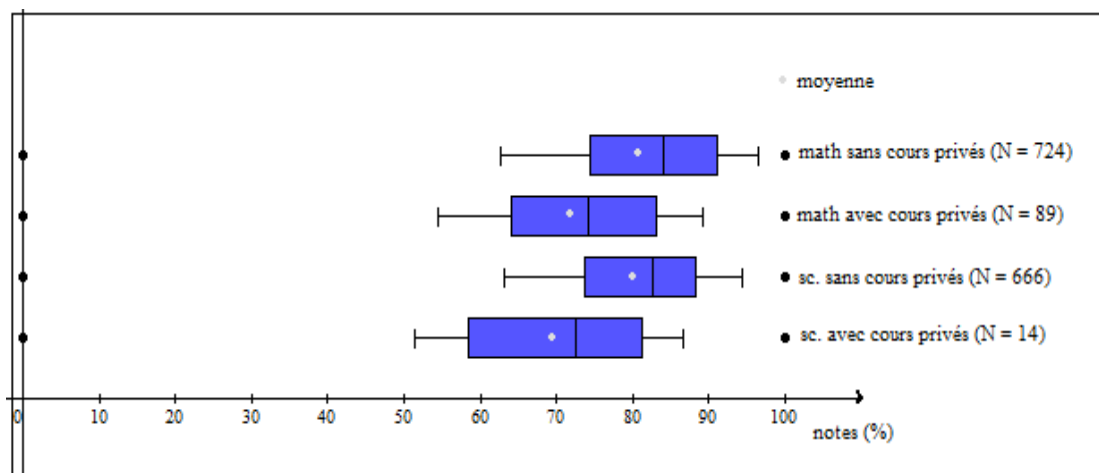


Figure 12 – Résultats scolaires au dernier bulletin (en %)

Sur cette représentation graphique à moustaches on remarque que les sujets ayant déjà eu recours aux cours privés, aussi bien en mathématique qu'en science, ont des résultats inférieurs à ceux qui n'y ont jamais eu recours. On peut également noter pour chaque catégorie une légère asymétrie de la distribution vers les notes inférieures. Il est aussi intéressant de constater que la valeur du troisième quartile indique que le quart des élèves ayant déjà suivi des cours privés se compose de sujets ayant des résultats plus qu'acceptables.

D'autre part, les sujets ont été questionnés sur le degré de satisfaction de leurs résultats en mathématique et en science. La figure 13 présente les résultats obtenus.

On remarque que la proportion d'élèves qui ne sont pas satisfaits de leurs résultats est plus grande chez les sujets ayant déjà pris des cours privés (N total pour sc et math) que chez leurs confrères (N total pour sc et math). Par contre, il est intéressant de constater chez cette même classe de sujets qu'ils sont plus nombreux en terme de pourcentages à se dire beaucoup ou assez satisfaits plutôt qu'insatisfaits.

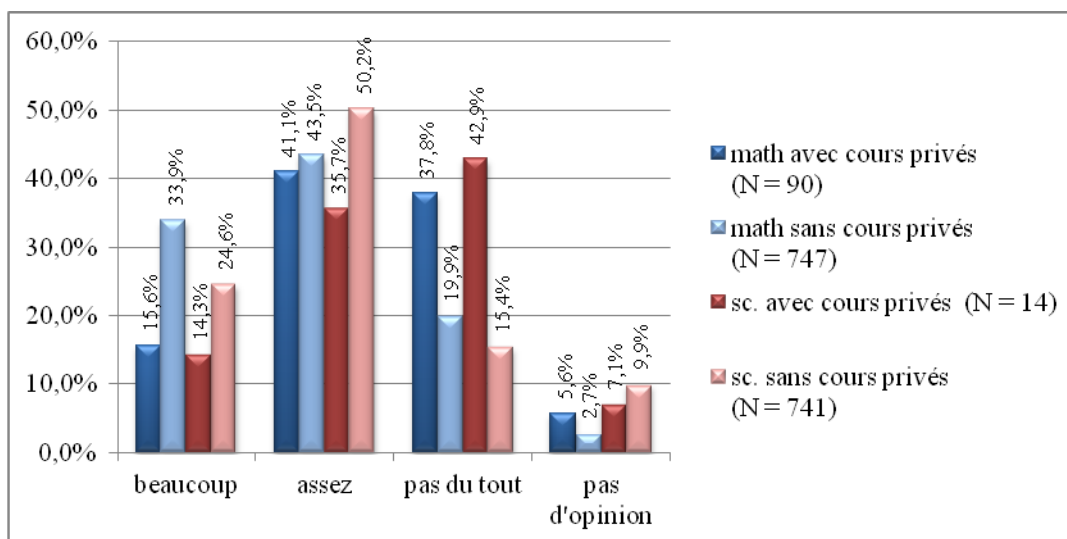


Figure 13 - Satisfaction des résultats scolaires selon que les élèves prennent ou non des cours privés.

Par ailleurs, en croisant l'âge des participantes et des participants et leur niveau scolaire, il est possible de retrouver les élèves dont le parcours est inhabituel. Un redoublement ou encore un passage en classe d'accueil pour certains immigrantes ou immigrants pourraient expliquer que ces élèves soient plus âgés que prévu selon les règles d'admission gouvernementales (Gouvernement du Québec, 2008a). En effectuant un croisement supplémentaire, il est possible de déterminer si ces sujets ayant un parcours scolaire atypique sont plus susceptibles de prendre des cours privés. Le tableau 11 reporte les résultats obtenus.

Tableau 11  
Sujets poursuivant un parcours scolaire atypique

Niveau scolaire	Ensemble des sujets		Sujets preneurs de cours privés	
	%	N	%	N
secondaire 1	4,0	297	4,0	25
secondaire 3	<b>14,6</b>	295	<b>31,0</b>	29
secondaire 5	<b>10,2</b>	245	<b>14,6</b>	41

Si les élèves de première secondaire ayant un parcours atypique se retrouvent dans une même proportion chez l'ensemble des sujets de ce niveau que chez ceux qui ont déjà pris des cours privés, il en va tout autrement pour les deux autres secondaires : en effet, selon le tableau de contingence il y aurait une surreprésentation des preneurs de cours privés ayant un parcours atypique en troisième et cinquième secondaire ( $L^2 = 16,058$  [5];  $p < 0,007$ ).

Une autre question portait sur le niveau scolaire que les sujets souhaitent atteindre au terme de leurs études. La figure 14 compare les résultats obtenus selon que les sujets aient déjà pris ou non des cours privés.

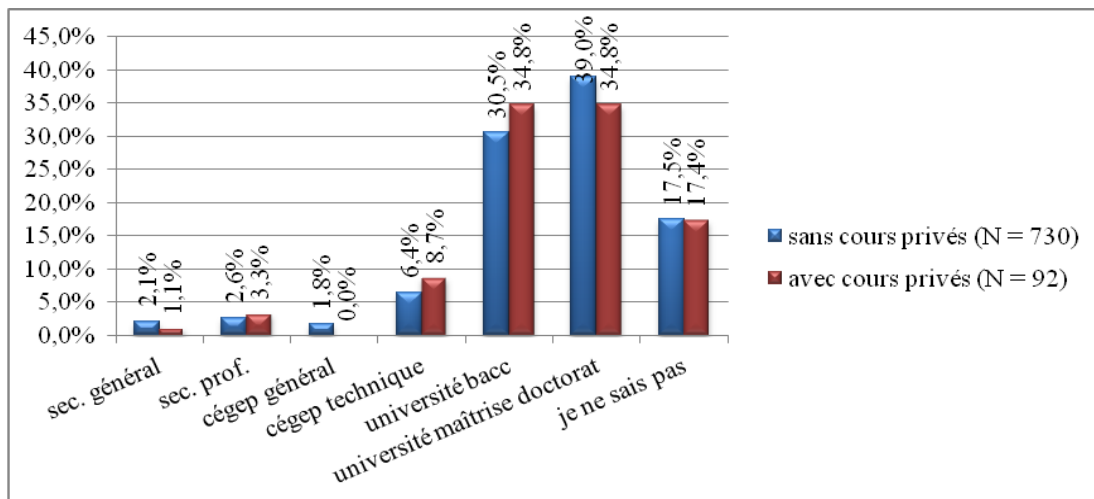


Figure 14 - Niveau d'étude espéré par les élèves selon qu'ils aient pris ou pas des cours privés.

Sur la figure 14, deux éléments retiennent l'attention. En premier lieu, on peut observer que les sujets ayant déjà pris des cours privés souhaitent majoritairement atteindre un niveau universitaire. Deuxièmement, on constate que les aspirations des élèves sont similaires, qu'ils aient déjà pris ou non des cours privés.

Partant de la conclusion de Kulpoo (1998, dans Bray, 1999, p. 50) qui spécifiait que l'usage du soutien scolaire avait moins d'incidence sur la réussite que la langue d'usage à la maison et le niveau socio-économique de la famille, la présente recherche s'est plutôt attardée à déterminer si certaines conditions reliées à ces facteurs avaient un lien avec la prise de cours privés. Le tableau 12 présente les résultats relatifs à la langue d'usage à la maison.

Tableau 12  
Langue parlée à la maison (%)

Langue	Ensemble des sujets (N = 845)	Sujets preneurs des cours privés (N = 98)
français seulement	71,8	57,9
français et une autre langue	14,2	15,8
autre langue seulement	<b>14,0</b>	<b>26,3</b>

À la lumière des résultats obtenus sur la langue parlée, on remarque que si l'usage à la maison d'une deuxième langue semble avoir un lien avec la prise de cours privés, l'usage de langues autres que celle d'enseignement a un poids plus marqué sur leur utilisation. En effet, il y aurait une surreprésentation de preneurs de cours privés qui ne parlent pas français à la maison ( $L^2 = 13,131$  [2];  $p < 0,001$ ).

La présente enquête ne s'adressant qu'aux élèves du secondaire et non aux parents, le niveau socio-économique des familles était plus difficile à déterminer. Pour avoir tout de même un aperçu, les sujets ont été interrogés pour connaître le niveau scolaire que leurs parents avaient atteint et savoir s'ils occupaient un emploi. Les résultats à ces deux dernières questions se retrouvent dans les tableaux 13 et 14 qui suivent.



Tableau 13  
Niveau scolaire des parents (%)

Niveau scolaire	mère		père	
	Ensemble des sujets (N = 830)	Preneurs des cours privés (N = 95)	Ensemble des sujets (N = 824)	Preneurs des cours privés (N = 94)
primaire	1,1	2,1	1,0	2,1
secondaire	12,9	8,4	13,7	11,7
collégial	15,4	16,9	14,1	12,8
universitaire	42,9	42,1	41,8	40,4
autre	1,7	1,1	1,3	0,0
je ne sais pas	26,1	29,5	28,1	33,0

Pour les niveaux scolaires connus des parents, ceux-ci ne semblent pas avoir de lien avec la prise de cours privés. Au-delà de ses données, il est surprenant de constater le nombre d'élèves qui ne connaissent pas le niveau scolaire de leurs parents. Ainsi, la redistribution des données concernant ces derniers pourrait modifier le tableau de façon significative.

Tableau 14  
Conditions de travail des parents (%)

Conditions de travail	Ensemble des sujets (N = 837)	Preneurs des cours privés (N = 94)
deux parents travaillent	79,8	78,7
seul le père travaille	<b>11,0</b>	<b>9,6</b>
seule la mère travaille	5,0	5,3
aucun des parents ne travaille	<b>1,7</b>	<b>4,3</b>
autre situation	2,5	2,1

À la lumière des résultats présentés dans le tableau 14, bien que les sujets dont aucun des parents ne travaille semblent plus enclins à prendre des cours privés alors que les élèves dont seul le père travaille semblent moins portés à utiliser le service, les résultats du rapport de vraisemblance n'ont pas démontré de différence statistiquement significative.

Enfin, puisque le phénomène de cours privés serait répandu mondialement (Baker et Le Tendre, 2005), mais varierait selon les continents (Bray, 1999, 2003, 2005), les sujets, habitants dans une région accueillant un bon taux d'immigrants, ont été questionnés sur le pays d'origine de leurs parents. Le tableau 15 regroupe les résultats obtenus selon les continents.

Tableau 15  
Origine des parents (%)

Continent	Ensemble des sujets		Sujets preneurs de cours privés	
	mère (N = 842)	père (N = 838)	mère (N = 97)	père (N = 94)
Afrique	5,5	6,6	7,2	9,6
Amériques centrale et Sud	7,2	7,9	<b>12,4</b>	<b>13,8</b>
Amérique du Nord	73,6	71,4	59,8	59,6
Asie	6,5	6,2	<b>10,3</b>	9,6
Europe	6,3	7,3	9,3	6,4
Ne sait pas	0,8	0,7	1,0	1,1

Comme on peut le remarquer dans le tableau 15, à l'exception des sujets ayant un père d'origine européenne, tous les sujets preneurs de cours privés ayant des parents d'origine autre que l'Amérique du Nord ont un taux supérieur à celui de

l'ensemble des sujets. Les résultats des tests de rapport de vraisemblance indiquent qu'il y aurait une surreprésentation de preneurs de cours privés qui auraient une mère originaire des Amériques centrale ou du Sud ou encore d'Asie ( $L2 = 10,874$  [4];  $p = 0,028$ ) ou un père originaire des Amériques centrale ou du Sud ( $L2 = 10,043$  [4];  $p = 0,040$ ).

### *1.6.3 Les conditions d'utilisation*

Maintenant que les sujets preneurs de cours privés sont identifiés dans les établissements participants, il est possible d'en apprendre un peu plus sur les conditions d'utilisation du service. Ainsi, l'enquête s'est penchée sur des éléments tels le début de la prise de cours privés, la fréquence d'utilisation, le personnel fournissant le service, les raisons d'utilisation, et l'appréciation des élèves.

En questionnant les sujets sur le nombre d'années qui s'étaient écoulées depuis la première fois où ils avaient pris un cours privé en mathématique ou en science, il était possible en croisant les réponses obtenues d'identifier s'il y a une année scolaire plus propice à voir les élèves débiter l'utilisation du service. La figure 15 présente le nombre d'élèves ayant entamé des cours privés pour chacune des périodes scolaires établies.

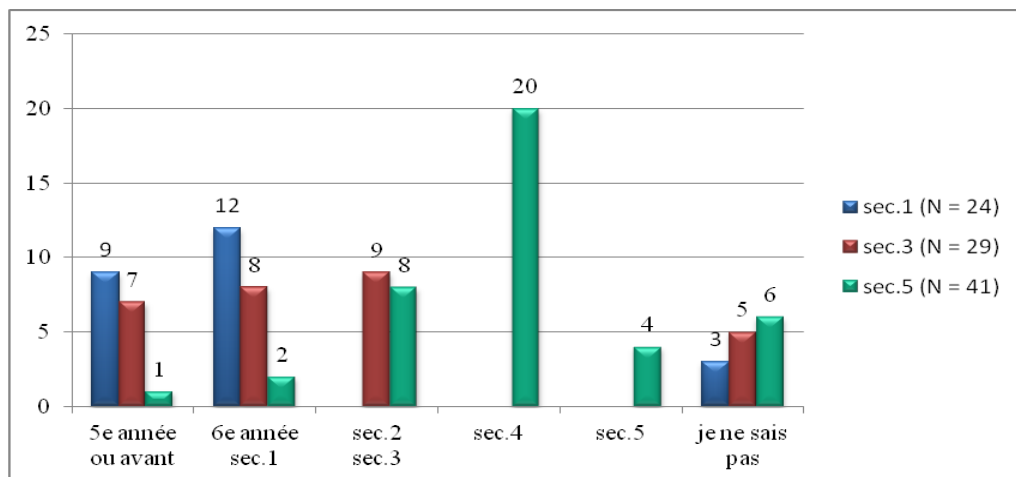


Figure 15 - Année scolaire où les élèves ont commencé les cours privés.

L'analyse des résultats de la figure 15, démontre que plus les élèves sont avancés dans leur parcours scolaire, plus ils ont tendance à oublier le moment où ils ont débuté leurs cours privés. Malgré cette constatation, deux tendances attirent l'attention. Dans un premier temps, on remarque pour chacun des secondaires que plus les sujets avancent dans leur parcours scolaire, plus ils sont nombreux à débiter l'utilisation du service. Dans un deuxième temps, il semblerait que le phénomène prend de l'ampleur puisque pour chaque période, le nombre de sujets en première secondaire est supérieur à celui en deuxième secondaire, lui-même supérieur à celui du cinquième secondaire.

Quatre questions visaient à cerner les habitudes d'utilisation des élèves qui ont déjà eu recours à des cours privés en mathématique ou en science. Sur les 96 sujets ayant répondu, 9,4 % disent prendre des cours annuellement de façon régulière dans l'une ou l'autre des matières, 8,3 % en prendraient annuellement, mais de façon irrégulière et 82,3 % en prendraient seulement au besoin. De façon plus précise, les sujets ont été interrogés sur la fréquence d'utilisation au moment où ils utilisaient le service. Comme celle-ci peut avoir varié tout au long des années pour les élèves

utilisant le service depuis longtemps, plusieurs réponses étaient possibles. Les résultats sont compilés à la figure 16.

D'après les résultats obtenus, la prise de cours privés que ce soit en mathématique ou en science, semble se faire plus fréquemment de manière irrégulière.

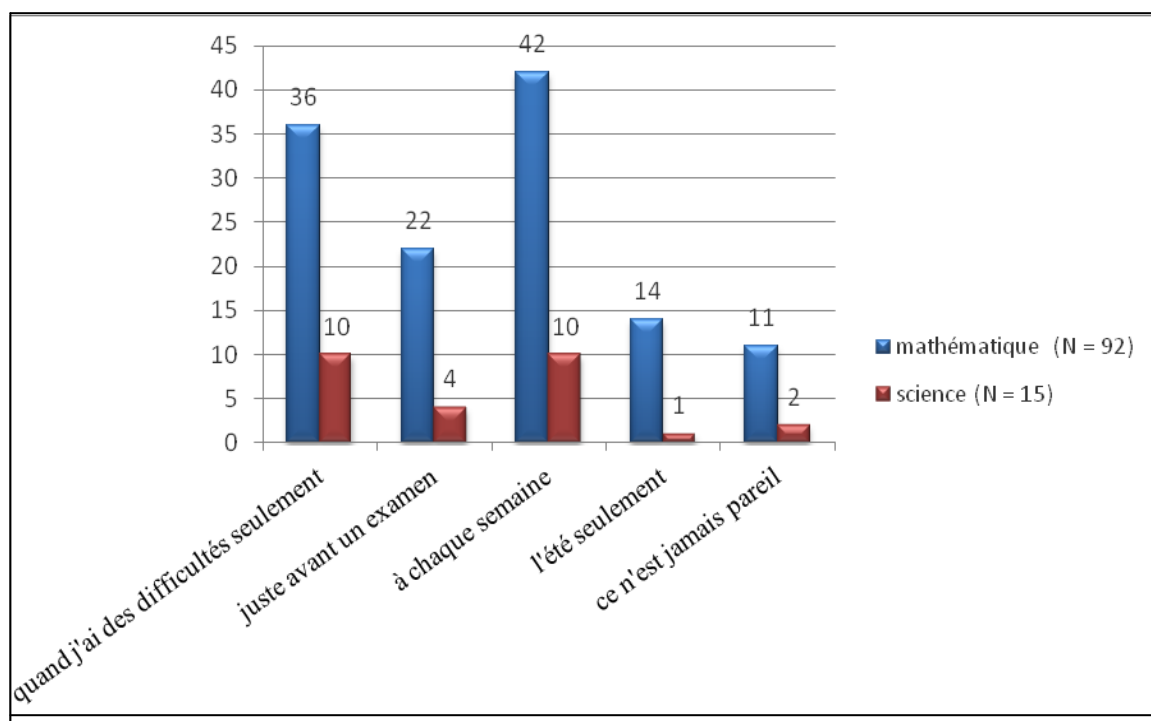


Figure 16 - Fréquence d'utilisation du service de cours privés en mathématique ou en science (N= 97).

La figure 17 quant à elle, rend compte du temps que les élèves consacrent à chaque cours privé. Encore une fois, plusieurs réponses étaient admises.

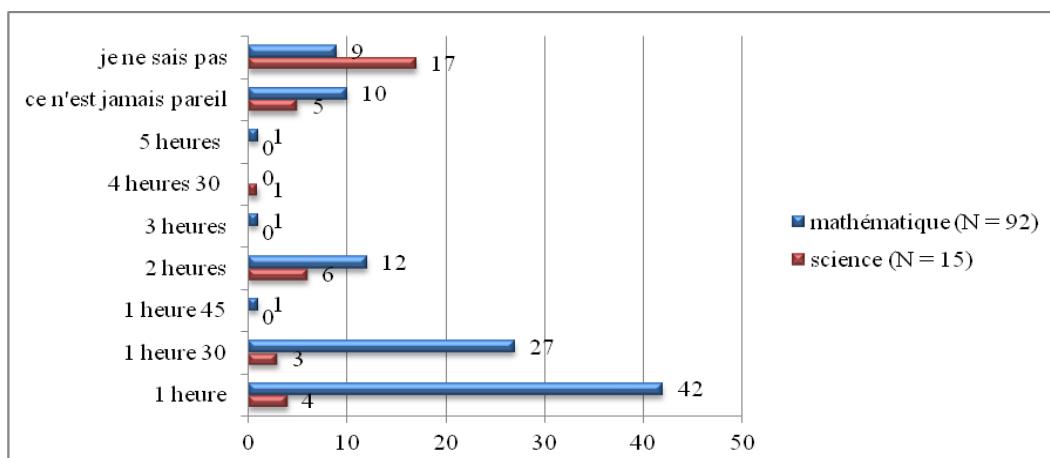


Figure 17 - Durée de chaque cours privé de mathématique ou de science.

Une proportion importante d'élèves, en particulier en mathématique, reçoivent des cours privés d'une durée qui varie entre une heure et une heure trente.

Toujours au sujet des habitudes de prise de cours privés, il a été demandé aux élèves preneurs de cours privés en mathématique ou en science, s'ils avaient déjà suivi des cours dans une autre matière. Sur les 95 réponses récoltées, 30,5 % des élèves affirment l'avoir déjà fait. À l'exception de deux élèves qui précisent avoir suivi des cours de révision générale, tous les autres ont suivi des cours en langue, majoritairement en français, quelques-uns en anglais.

L'enquête s'est également penchée sur le personnel dispensant les cours privés. La figure 18 nous donne un aperçu du marché. Encore une fois, plusieurs réponses étaient permises.

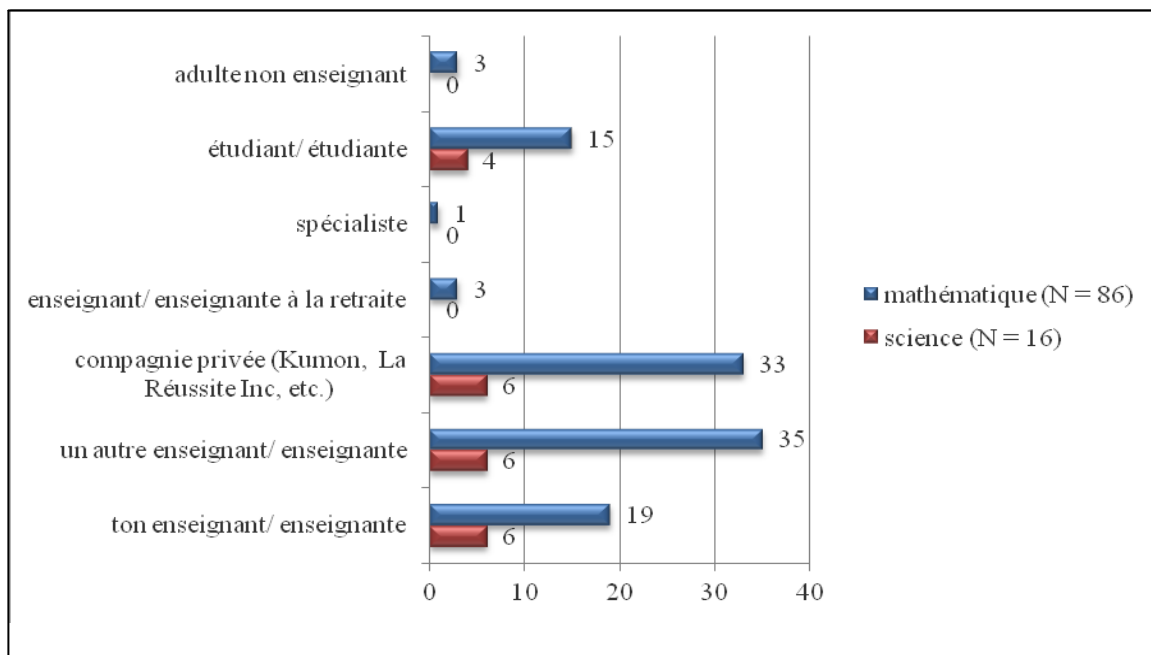


Figure 18 - Personnel offrant des cours privés en mathématique ou en science.

Si les compagnies privées se partagent une part respectable de la clientèle, la plus grande part du gâteau revient encore directement aux enseignantes et enseignants. En outre, d'après les 95 réponses enregistrées, 78,9 % du personnel embauché serait toujours payé, 5,3 % le serait à l'occasion, 8,4 % ne le serait jamais et pour 7,4 % la condition salariale ne serait pas connue.

Parmi les conditions d'utilisation, l'enquête visait également à relever les raisons d'utilisation des cours privés. Une question portait sur les personnes qui avaient incité les élèves à prendre des cours privés en mathématique ou en science. Plus d'une réponse était admise. Les résultats sont rassemblés à la figure 19.

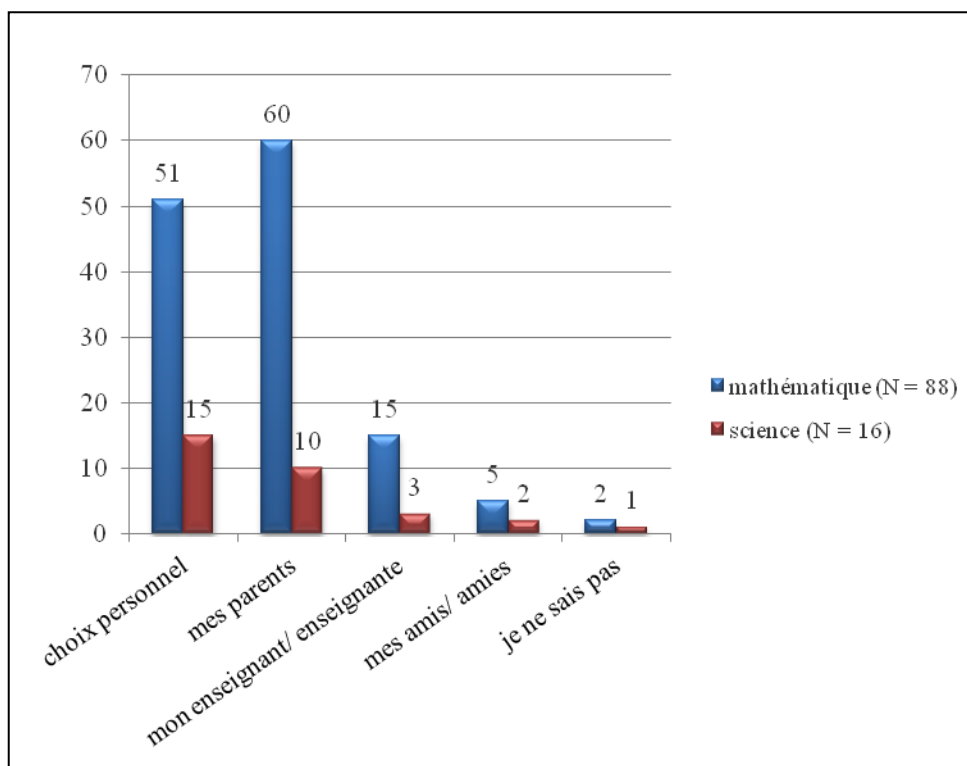


Figure 19 - Personnes ayant incité les élèves à suivre des cours privés en mathématique ou en science.

Le nombre de réponses récoltées étant considérablement supérieur au nombre de sujets, on présume que pour plusieurs la décision se prend à la suite de plus d'un avis. Si un bon nombre de sujets prenant des cours privés en mathématique et la presque totalité de ceux qui prennent des cours privés en science affirment que leur décision découle d'un choix personnel, on constate cependant que leur choix est davantage influencé par l'avis des parents que les recommandations du personnel enseignant.

L'enquête s'est également intéressée aux raisons que les élèves invoquent pour prendre des cours privés. La figure 20 compile les résultats obtenus selon le niveau scolaire des sujets alors que plus d'une réponse était permise.



En premier lieu, on remarque que bien peu d'élèves se disent obligés de suivre des cours privés. En fait, la raison principale est reliée aux résultats scolaires. Si le désir d'augmenter les notes diminue tout au long du secondaire dans les raisons incitant les sujets à prendre des cours privés en mathématique, ce serait plutôt le contraire en ce qui concerne la justification de la prise de cours privés en science. Par contre, la peur d'échouer son cours de mathématique prendrait quant à elle de l'ampleur tout au long du parcours scolaire.

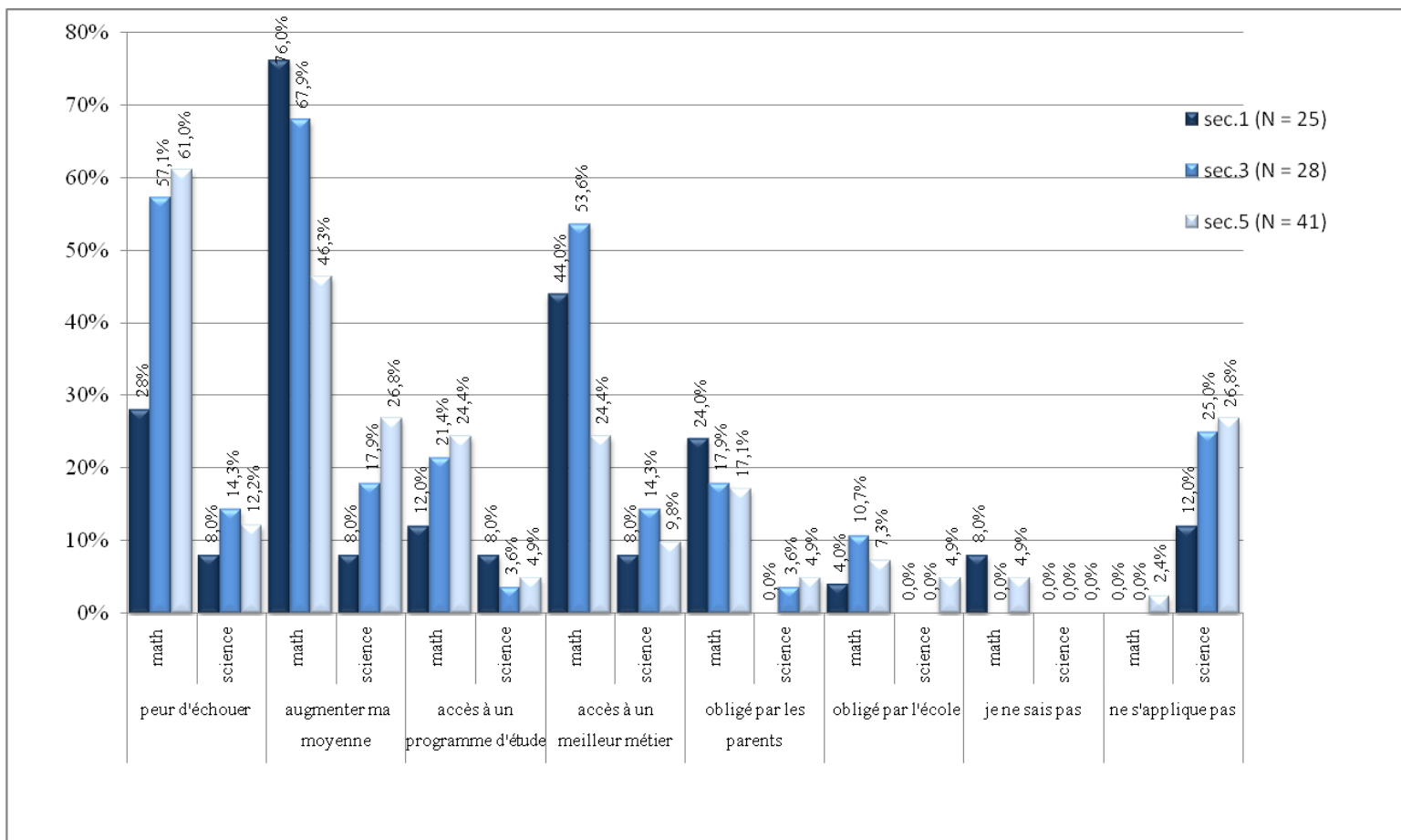


Figure 20 — Raisons invoquées par les élèves suivants des cours privés en mathématique ou en science pour justifier leur décision selon leur niveau scolaire

#### 1.6.4 L'évaluation

Bray (1999) dans sa synthèse des recherches disponibles sur les cours privés a conclu qu'aucune recherche consultée n'a pu démontrer une amélioration des résultats scolaires quantifiables par des tests. La présente recherche ne pouvait pas plus se targuer d'arriver à établir une relation entre la prise de cours privés et l'amélioration des notes, mais il était possible de demander l'opinion des élèves sur la variation de leurs résultats scolaires après qu'ils aient pris des cours privés. La figure 21 fait le bilan de leurs perceptions sur cette variation de leurs résultats scolaires. Comme les sujets peuvent avoir pris plus d'un cours privé tout au long de leur parcours scolaire et qu'ils peuvent avoir des perceptions différentes pour chaque cours privé qu'ils ont pris, plus d'une réponse était admise.

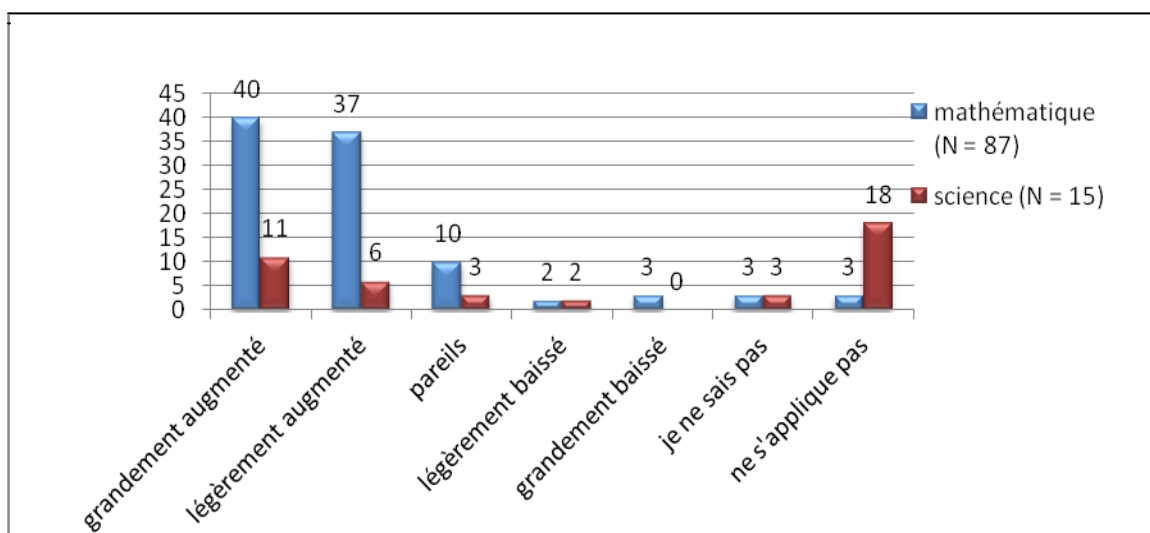


Figure 21 - Perception des élèves de la variation de leurs résultats scolaires après avoir suivi des cours privés.

De façon générale, les élèves semblent avoir une impression positive de l'efficacité des cours privés sur la variation de leurs résultats scolaires. Restait à déterminer s'ils étaient satisfaits d'y assister. La figure 22 fait état de leur degré d'appréciation.

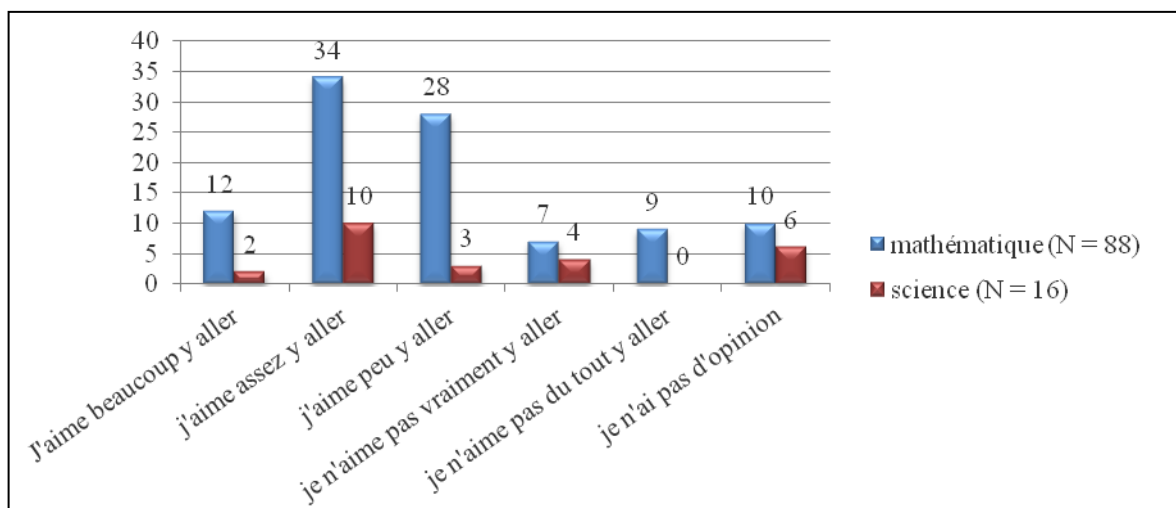


Figure 22 - Degré d'appréciation des élèves suivants des cours privés en mathématique ou en science.

On peut constater que le degré d'appréciation des élèves peut varier selon les séries de cours privés qu'ils ont pris puisque le nombre de réponses dépasse le nombre de sujets. Si le mode pour chacune des matières nous indique que le plus fréquemment les élèves aiment assez aller à leurs cours privés, on constate cependant que les élèves qui, à divers degrés, n'apprécient pas aller aux cours privés de mathématique sont presque aussi nombreux que ceux qui aiment y assister.

#### 1.6.5 Les utilisateurs potentiels

Les cours privés peuvent débuter à n'importe quel moment de l'année scolaire, et puisque la collecte de données avait lieu pendant les mois de novembre et décembre, il a été demandé aux 848 sujets s'ils avaient l'intention de prendre des cours entre ce moment et la fin de l'année. Alors que 31 élèves avaient déjà commencé leurs cours privés en mathématique et en science lors de la tenue de l'enquête, 83 prévoyaient le faire d'ici la fin de l'année pour ces matières et 167

autres ne le savaient toujours pas. Si chacun des sujets qui prévoient prendre des cours privés mettait ses intentions à exécution, nous obtiendrions une augmentation du nombre de preneurs de cours privés en mathématique et en science de 1,9 % pour l'année en cours.

Grâce à l'application de filtres sur les données recueillies, il a été possible d'établir le profil des futurs élèves utilisateurs potentiels, soit les 48 élèves n'ayant jamais pris de cours privés ni en mathématique ni en science, mais qui prévoient le faire avant la fin de l'année. De ce nombre,

- a) 31 prévoient prendre des cours en mathématique, 5 en science et 12 dans les deux matières;
- b) 16 sont des élèves de première secondaire, 20 de troisième secondaire et 11 de cinquième secondaire;
- c) en mathématique, 16 ont des résultats sous les 60 %, 13 dans les 60 %, 12 dans les 70 %, 6 dans les 80 % et 1 dans les 90 %;
- d) en science : 6 ont des résultats sous les 60 %, 10 dans les 60 %, 15 dans les 70 %, 9 dans les 80 %, 1 dans les 90 %, 1 ne sait pas et 6 n'ont pas répondu;
- e) en mathématique : 4 élèves se disent beaucoup satisfaits de leurs résultats, 11 assez et 33 pas du tout;
- f) en science, 3 élèves se disent beaucoup satisfaits de leurs résultats, 24 assez, 16 pas du tout, 3 n'ont pas d'opinion et 2 n'ont pas répondu;
- g) 35 espèrent atteindre un niveau universitaire;
- h) 9 ne parlent pas le français à la maison;
- i) 29 ont une mère et 30 ont un père d'origine canadienne;
- j) 36 sont des filles;
- k) 34 sont à l'école publique : 19 au régulier, 5 au PÉI et 10 en arts ou multisport
- l) 14 disent ne pas avoir d'aide pour leur devoir;
- m) 43 utilisent les périodes de récupération en mathématique et 28 en science.

Bien que de nombreux autres croisements aient pu apporter des informations pertinentes sur l'aide complémentaire utilisée par les élèves de deux écoles secondaires sur la Rive-Sud de Montréal dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie ou encore sur le phénomène de cours privés, ceci complète les résultats présentés dans le cadre de cet essai.

## 2. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'observation à l'origine de ce travail mettait en évidence le fait que certains élèves peinaient à suivre un cours quand ils n'avaient pas intégré certaines notions prérequis, vues dans des cours précédents. L'objectif général de cette recherche visait à faire état de la situation sur les différentes formes d'aide complémentaire qu'utilisent les élèves du secondaire sur la Rive-Sud de Montréal dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie afin de mieux réussir. Plus spécifiquement, il s'agissait d'identifier les élèves utilisant l'aide complémentaire, d'inventorier les formes d'aide qu'ils utilisent, d'évaluer la fréquence d'utilisation de ces moyens et d'inventorier les raisons d'utilisation. Bien que différentes sortes d'aide aient été recensées dans les écoles du Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Gagnon, 1993; Poyet et Drechsler, 2009; Robertson, 2003) certaines ont été écartées de l'enquête afin d'éviter l'accumulation de biais. En effet, il pouvait être difficile pour les sujets de différencier certaines d'entre elles telle l'aide reçue par une amie ou un ami ou encore par l'entremise d'un pair. Ainsi, dans un premier temps, les habitudes des élèves seront analysées selon les résultats en lien avec les périodes de récupération, l'utilisation d'Internet, le programme d'aide aux devoirs et les cycles d'apprentissage. Par la suite, les préférences des élèves dans leur choix de l'aide complémentaire seront établies. Enfin, nous verrons ce que la

recherche nous apprend sur la sphère marchande qui propose une partie de l'aide complémentaire.

## **2.1 La récupération, cette mal-aimée**

Le gouvernement québécois stipulait dans un énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997b) que l'école devait permettre aux élèves d'éviter toute accumulation de retards scolaires et dans ce but, offrir des mesures de remédiation et de soutien à ceux qui en avaient besoin. À cet effet, une mesure préconisée dans le plan de réussite des écoles consiste à offrir des périodes de récupération (Gouvernement du Québec, 2007b). Une vaste enquête du CSE nous apprenait que 94,9 % des 492 établissements ayant répondu offraient ce service en 2003 sans pourtant préciser les conditions d'utilisation ni le degré de satisfaction des utilisatrices et utilisateurs (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Par contre, une consultation menée par le CSE auprès d'élèves du secondaire des secteurs public et privé (Larocque, Roy et Thibodeau, 2003) concluait que la récupération était une mesure prisée par les élèves des deux cycles. La présente recherche visait à en apprendre un peu plus sur le sujet.

En analysant les réponses obtenues dans notre enquête, on pourrait croire que ce moyen de soutien est une mesure largement utilisée puisque le pourcentage d'élèves qui invoquent ne pas avoir besoin du service de récupération diminue tout au long du parcours scolaire pour atteindre en cinquième secondaire un pourcentage de 32,6 % en mathématique et 24,8 % en science. Par contre, le fait que les élèves soient considérablement plus nombreux à mentionner qu'ils utilisent le service au besoin plutôt que régulièrement laisse déjà entrevoir un moyen utilisé ponctuellement, au gré des besoins, plutôt qu'un moyen de premier ordre susceptibles d'éliminer les retards scolaires. C'est en regardant du côté des résultats obtenus au sujet des moyens que les élèves utilisent lors de difficultés que l'on constate que les

périodes de récupération sont sous-utilisées. En effet, à l'exception des élèves du cinquième secondaire rencontrant des problèmes en mathématique qui mentionnent le plus fréquemment utiliser parfois le service, tous les autres répondent le plus fréquemment ne jamais l'utiliser. Ce sont les élèves de troisième secondaire qui, à 14,2 %, sont les plus nombreux à spécifier utiliser toujours ou souvent le service de récupération lorsqu'ils rencontrent des problèmes en mathématique.

Autre fait intéressant que les données mettent en évidence c'est qu'à l'exception des élèves du cinquième secondaire, nous retrouvons plus d'élèves qui se disent être obligés d'aller en récupération que d'élèves mentionnant utiliser toujours ou souvent ce service lors de difficultés en mathématique ou en science. Ainsi, si un nombre important d'élèves requièrent un jour ou l'autre dans leur parcours scolaire le service de récupération offert par les établissements scolaires, il n'en demeure pas moins que cette forme d'aide, contrairement à la conclusion de la consultation du CSE (Larocque, Roy et Thibodeau, 2003), n'a pas la cote auprès d'eux et qu'ils préféreront se tourner vers d'autres moyens d'aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

Outre le fait que bon nombre d'élèves considèrent ne pas avoir besoin du service, ce sont des préférences personnelles qui sont invoquées pour expliquer l'absence des autres. En effet, tout au long du secondaire, les élèves sont de plus en plus nombreux à dire préférer faire autre chose et surtout demander à quelqu'un d'autre de les aider le cas échéant. En soi, peut-on les blâmer de vouloir passer du temps avec leurs camarades plutôt que de subir une période de récupération s'ils peuvent trouver d'autres moyens pour surmonter leurs difficultés?



## 2.2 Internet peut attendre

Selon Poyet et Drechsler (2009), les TIC peuvent contribuer à universaliser le soutien scolaire à moindre coût. De son côté, Borgel (2001) croit plus précisément que l'élève peut aisément trouver sur les sites Internet offrant du soutien scolaire, une aide pour surmonter une difficulté ponctuelle, et ce, à un coût nettement inférieur à celui d'un cours privé. Pourtant, en analysant les réponses des sujets ayant participé à la présente enquête, on s'aperçoit que ce moyen d'aide n'est pas privilégié par les élèves puisque, pour tous les niveaux scolaires interrogés, ceux-ci affirment le plus fréquemment ne « jamais » y avoir recours quand ils rencontrent des difficultés aussi bien en mathématique qu'en science. Ce sont les élèves de troisième secondaire, qui avec un maigre 10,8 %, utiliseraient le plus souvent ce moyen de soutien lorsqu'ils rencontrent des difficultés en science. Ces résultats peuvent paraître étonnants comparativement aux données annoncées en mars 2009 alors que l'éphémère site français, faismesdevoirs.com, était assiégé par 80 000 connexions en trois jours (Pétreault, 2009). Ce site offrait cependant la particularité de corriger les devoirs dans un délai de 24 à 72 heures. Bien qu'il existe des sites gratuits, tel Allô prof, offrant des forums d'entraide, des cyberclasses et de l'aide téléphonique, comme le souligne Borgel (2001), beaucoup de sites se contentent de transférer le contenu des manuels scolaires ce qui revient à demander un effort de la part des élèves pour trouver tout seul la réponse à leur problème. Internet devra donc trouver un autre moyen, tout en restant éthique, s'il veut gagner en popularité, car pour l'instant, les élèves du secondaire semblent peu enclins à vouloir y chercher eux-mêmes les réponses à leurs difficultés.

### 2.3 L'aide aux devoirs, la suite

Une autre mesure préconisée dans le plan de réussite des écoles est d'offrir de l'aide aux devoirs (Gouvernement du Québec, 2007b). Le rapport d'évaluation sur le programme d'*Aide aux devoirs* implanté par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2008b) stipule que nombreux étaient les intervenantes et intervenants scolaires qui estimaient que l'aide aux devoirs au primaire était une bonne façon de contrer les retards scolaires. Pourtant, le ministère n'a pas cru bon de poursuivre ce programme au niveau secondaire, peut-être du fait que selon l'enquête du CSE 59,5 % des 492 établissements ayant répondu offraient déjà ce service au secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Bien que l'aide aux devoirs puisse faire partie de la tâche éducative du personnel enseignant des établissements où l'enquête s'est déroulée, cette dernière était moins bien organisée, annoncée et identifiée que l'aide aux devoirs offerte aux élèves du primaire. Quoiqu'un ajout de définitions dans les directives de l'enquête présentée aux sujets ait éventuellement pu leur permettre de saisir les nuances entre chacun des moyens d'aide, un surplus de définitions pouvait également mener à l'effet contraire, c'est-à-dire à les confondre davantage. Ainsi, l'aide aux devoirs offerte par les établissements retenus n'a donc pas été analysée.

Par contre, puisque le programme d'aide aux devoirs gouvernemental n'a pas été implanté au niveau secondaire, il devenait intéressant de vérifier si les élèves qui en avaient bénéficié au primaire étaient plus susceptibles de se tourner vers des moyens d'aide complémentaire offerts à l'extérieur de l'école pendant leurs études secondaires. Rappelons que l'identification des sujets ayant reçu un service d'aide aux devoirs pendant leurs études de niveau primaire est restée d'ordre général dans la présente recherche puisque les écoles primaires n'identifient pas toujours clairement l'aide aux devoirs provenant du programme gouvernemental, et par le fait même les élèves étaient susceptibles de ne pas connaître la source de l'aide qu'ils avaient reçue.

Néanmoins, les résultats de la recherche démontrent qu'effectivement, il y a une surreprésentation des élèves ayant profité d'un service d'aide aux devoirs qui ont recours au service de cours privés. De plus, bien que ces élèves soient plus nombreux à fréquenter les périodes de récupération en mathématique, ils se disent également plus fréquemment obligés d'assister aux périodes de récupération dans les deux matières. Il est alors légitime de se demander, bien que le rapport d'évaluation sur le programme d'*Aide aux devoirs* (Gouvernement du Québec, 2008b) ait reçu une appréciation positive, si ledit programme ne présente pas une lame à deux tranchants pour certains élèves. En effet, les élèves ayant profité d'un service d'aide aux devoirs au primaire sont moins nombreux à se présenter volontairement aux périodes de récupération au secondaire. Une hypothèse voulant qu'ils recherchent un moyen d'aide plus individualisé, comme l'aide qu'ils ont reçue au primaire, pourrait expliquer le fait qu'ils soient plus nombreux à se tourner vers les cours privés. À défaut d'implanter le programme au secondaire, les intervenants de ce niveau d'enseignement pourraient porter un intérêt particulier à cette clientèle.

#### **2.4 Les cycles d'apprentissage : une solution douteuse ce que la recherche démontre**

Dans son énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997), le gouvernement québécois précisait que l'école devait tout mettre en œuvre pour éviter l'accumulation des retards scolaires qui, trop souvent, sont la cause de redoublement, d'échec et d'abandon des études. Pour y remédier, entre autres solutions, le cheminement scolaire a alors été découpé par cycle de deux ou trois ans afin de soutenir la continuité des apprentissages. Si la présente enquête ne peut vérifier le nombre d'élèves qui ont évité l'accumulation de retards par ce moyen, elle permet cependant d'analyser les habitudes d'utilisation d'aide complémentaire des élèves qui, malgré tout, ont un parcours atypique plus long, soit, par exemple, à la suite d'un

redoublement ou encore d'un passage en classe d'accueil pour certaines immigrantes ou certains immigrants.

Les données recueillies nous apprennent que les élèves ayant un parcours atypique sont proportionnellement plus nombreux en troisième secondaire. Certains facteurs pourraient expliquer ces résultats. D'abord, l'enquête a été menée auprès de sujets suivant le programme régulier menant au diplôme d'études secondaires. Le taux inférieur d'élèves ayant un parcours atypique en cinquième secondaire pourrait être expliqué par l'opportunité qu'ont ces derniers de poursuivre leurs études à la formation professionnelle ou à l'éducation aux adultes. De plus, comme le spécifiait le gouvernement dans son énoncé politique (Gouvernement du Québec, 1997), les retards scolaires pouvant être la cause d'abandon des études, les élèves de cinquième secondaire qui ont atteint l'âge limite de fréquentation scolaire obligatoire (Gouvernement du Québec, 2008a), sont plus susceptibles de quitter l'école sans diplôme.

Les résultats de l'enquête démontrent que les élèves ayant un parcours atypique et qui poursuivent dans le programme régulier menant au diplôme d'études secondaires ont une participation aux périodes de récupération comparable à celle des élèves suivant le parcours habituel. Par contre, il y a une surreprésentation de ces élèves qui se disent obligés d'y assister. Ces élèves n'étant pas plus portés à utiliser de leur plein gré ce service d'aide offert par les établissements, on peut s'interroger sur leur perception de son efficacité puisqu'ils sont plus nombreux à se tourner vers les cours privés. En effet, si 10,5 % des sujets ayant un parcours typique prennent des cours privés, ce taux passe à 16,8 % pour les sujets ayant un parcours atypique.

## **2.5 L'aide complémentaire, le choix des élèves**

L'objectif général de la présente recherche est de faire état de la situation sur les différentes formes d'aide complémentaire qu'utilisent des élèves du secondaire sur la Rive-Sud de Montréal dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. Les sujets ont donc été questionnés sur les moyens d'aide qu'ils utilisent quand ils rencontrent des problèmes dans ces matières. Quelle que soit la matière où les difficultés sont rencontrées, les sujets répondent le plus fréquemment tenter de comprendre par eux-mêmes. Dans le champ de commentaires, 27 sujets ont d'ailleurs spécifié qu'ils avaient alors recours aux livres et manuels pour trouver les réponses à leurs problèmes. Il est possible de penser que les élèves favorisent ce moyen puisqu'ils sont assurés de trouver dans les livres scolaires les informations relatives aux notions apprises en classe. Ceci pourrait également expliquer la popularité des livres de révision utilisés par plus du quart des sujets au détriment de l'usage d'Internet où la navigation ne garantit pas de trouver des informations adaptées à son niveau scolaire.

Le deuxième moyen d'aide le plus fréquemment utilisé lors de difficultés varie selon la matière. Les élèves qui rencontrent des difficultés en science se tourneront davantage vers leur enseignante ou leur enseignant que leurs camarades alors que ceux qui rencontrent des difficultés en mathématique favoriseront plutôt ces derniers. Finalement, la famille, bien qu'elle soit moins sollicitée, reste une source d'aide importante quand les élèves rencontrent des difficultés. Ces données démontrent que lorsque les élèves rencontrent des difficultés en mathématique et en science, les principaux moyens utilisés pour les surmonter restent classiques

L'importance de l'aide demandée auprès de son enseignante ou enseignant rejoint les propos de Moser, Moissonnier et Fauchard (1992), selon qui l'aide à

l'apprentissage a toujours existé puisque le personnel enseignant a toujours eu comme mission d'encadrer le travail des élèves et de les aider à mieux comprendre. Ces résultats ne suscitent donc pas de grandes surprises. Par contre, les résultats en lien avec l'aide réclamée aux parents, amies et amis lors de difficultés peuvent de prime abord paraître contradictoires avec l'aide reçue pour faire les devoirs. En effet, questionnés sur l'aide qu'ils reçoivent en dehors de l'école pour faire leurs devoirs en mathématique, 52,4 % des élèves disaient en recevoir de la part de leur famille comparativement à 29,8 % de la part d'amies ou amis. Bien que les taux soient moins élevés pour l'aide reçue pour les devoirs de science, la famille demeure prioritaire. Ces données rejoignent les résultats de l'enquête menée par l'INSEE (Cavet, 2006) voulant qu'il y ait 53 % des mères et 38 % des pères qui continuent d'aider leurs enfants au lycée alors que l'aide reçue par les amies ou amis s'élevait à 23 % pour les élèves fréquentant collège et à 34 % pour ceux du lycée. Une première hypothèse pour expliquer la différence de priorité dans l'aide demandée serait que les membres de la famille soient préférentiellement sollicités pour de l'aide régulière requise pour effectuer les devoirs alors que les amies et amis seraient plus sollicités pour de l'aide ponctuelle rencontrée lors de difficultés. Une deuxième hypothèse serait que les parents des élèves seraient plus nombreux que les amies et amis à offrir de l'aide, mais que ces derniers le feraient plus fréquemment que les parents. Cette dernière hypothèse pourrait également expliquer le fait que l'aide obtenue des amies ou amis augmente tout au long du parcours scolaire, tout comme pour les résultats de l'enquête de l'INSEE le fait voir, alors que l'aide fournie par la famille diminue. La complexité des concepts prescrits dans les programmes scolaires évoluant au fil des années scolaires, on pourrait présumer que les parents ne parviennent plus à suivre les notions apprises par leur progéniture à mesure qu'elle avance dans son parcours scolaire, et que celle-ci se tourne alors de plus en plus fréquemment vers ses camarades, plus susceptibles d'être en mesure de les aider. Devant la diversité et la complexité des concepts scientifiques au programme, ceci pourrait également expliquer pourquoi, en science, les élèves requièrent davantage l'aide du personnel enseignant, plus spécialisé, au détriment des amies et amis.

## **2.6 L'éducation : un produit qui s'achète**

Selon Bray (1999), les jeunes doivent de plus en plus avoir en main un solide niveau éducatif pour concurrencer la main-d'œuvre qualifiée et espérer dénicher un emploi stable. Plusieurs familles pensent que le meilleur moyen de préparer leurs enfants à affronter l'avenir est d'investir dans leur éducation. L'auteur avance que le développement du soutien scolaire privé donne un bon indice aux responsables de la planification et de l'administration de l'éducation de ce qu'une partie de la société désire offrir comme éducation à leurs enfants et le prix qu'ils sont disposés à payer pour l'obtenir. Debril (2010) affirme d'ailleurs que de nos jours l'éducation est devenue un produit marketing comme un autre et que les clients affluent.

Un premier indice de ce que les parents québécois sont prêts à payer pour favoriser l'éducation de leurs enfants vient de l'achat de cahiers de révision. Dans l'enquête, une distinction a été faite entre les cahiers généraux d'exercices à faire à la maison pour chacun des niveaux scolaires du primaire ou du secondaire et le cahier préparatoire aux examens d'entrée des écoles privées ou internationales. Les résultats mettent en évidence qu'un peu plus du quart des sujets se souvenaient avoir déjà utilisé le premier type de cahiers, alors que 43,6 % se souviennent avoir utilisé le cahier préparatoire (71,3% des élèves du privé). Cette dernière donnée se rapproche de l'utilisation des cahiers de vacances par les élèves français évaluée à 55 % (Jarousse et Leroy-Audouin, 2001). On peut soupçonner plusieurs raisons poussant les parents à acheter les cahiers de révision généraux : réviser les acquis, effectuer une remise à niveau, prendre de l'avance... Quoi qu'il en soit, cette pratique dénote bien le désir d'une bonne proportion de parents de prendre part à l'éducation de leurs enfants au lieu d'en laisser l'exclusivité aux institutions scolaires.

Les raisons d'utilisation du cahier préparatoire aux examens d'entrée des écoles privées ou internationales sont certainement plus circonscrites : l'objectif premier de ce cahier est de préparer les élèves à accéder à des écoles ou des programmes plus élitistes. On rejoint alors la pensée de Perrenoud (1995) voulant que pour certains, il s'agisse de tout mettre en œuvre pour réussir mieux que les autres afin d'obtenir un degré de maîtrise conduisant à la distinction ou au prestige. Comme Giordan (1998) et Glasman (2001) le soulignent, l'école est devenue un lieu de certification où l'on vient y faire reconnaître ses mérites, forger son identité sociale. D'après le grand nombre d'élèves qui se souviennent avoir déjà utilisé le cahier préparatoire, on peut penser que nombreux sont les parents prêts à donner un coup de pouce pour aider leurs rejetons. La situation devient plus préoccupante quand on analyse les résultats selon le niveau scolaire des sujets. Si le taux d'utilisation des cahiers généraux de révision semble varier au fil des années, les données indiquent par contre que le cahier préparatoire gagne en popularité. Reste à savoir s'il s'agit d'une mode passagère à la suite d'une bonne campagne de marketing de la part d'une maison d'édition ou si nous devons plutôt y voir un désir grandissant des parents de bonifier l'éducation de leurs enfants ou encore de combler des lacunes perçues du système scolaire.

Un deuxième indice de ce que les parents québécois sont prêts à payer pour favoriser l'éducation de leurs enfants vient d'une pratique voulant qu'ils achètent des services pour aider leur enfant à réussir à l'école. Une revue de la situation à travers le monde rend compte de l'étendue du phénomène selon les pays. En Corée du Sud, les taux d'utilisation en 2003 s'élevaient à 75,3 % pour les élèves de classes moyennes du secondaire et à 56,3 % pour ceux des sections classiques du deuxième cycle du secondaire (Kwak, 2004, dans Bray, 2005, p. 518). Une enquête française menée de 1989 à 1992 évaluait la proportion de lycéennes et de lycéens français qui



avaient déjà pris des cours privés à un moment ou à un autre de leur scolarité à 36 % (Glasman et Besson, 2004). Enfin, une étude canadienne réalisée en 1997 révélait que 26 % des élèves avaient déjà pris des cours privés pendant leurs études au niveau primaire ou secondaire et 47 % le feraient s'ils avaient le temps et l'argent (Davies, 2002). Si ces trois enquêtes portaient sur les cours privés en lien avec toutes les matières scolaires, la présente recherche s'est limitée à faire le point sur la situation en mathématique et en science. Les résultats de celle-ci révèlent que 11,6 % des sujets ont déjà pris des cours privés en mathématique ou en science au cours de leur scolarité. Au moment de l'enquête, 3,7 % des sujets avaient pris des cours privés en mathématique et en science depuis le début de l'année, 9,7 % prévoyait le faire avant la fin de l'année scolaire et 27,4 % en prendraient s'ils n'avaient pas de contraintes de temps ni d'argent. En tenant compte, selon les réponses des preneurs de cours de mathématique et de science, qu'il y a également une pratique de prise de cours privés en langue, la logique suggère que ces données se rapprochent davantage de celles de l'étude canadienne.

Si les cours privés font presque partie intégrante de l'environnement éducatif de certains pays (Bray, 1999), l'analyse des résultats présage d'une utilisation plus modeste sur la Rive-Sud de Montréal. En effet, lorsqu'ils sont interrogés sur les moyens d'aide qu'ils utilisent quand ils rencontrent des difficultés en mathématique ou en science, les sujets répondent le plus fréquemment ne jamais avoir recours aux cours privés. En effet, 67,7 % des sujets n'utiliseraient jamais ce moyen d'aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés en mathématique alors que le taux passerait à 69,1 % lors de difficultés en science. Chez les élèves prenant des cours privés, bien que l'utilisation de ce moyen d'aide augmente tout au long du secondaire pour soutenir lors de difficultés rencontrées en mathématique et science, son utilisation reste occasionnelle. Les résultats sur le degré de fréquentation aux cours privés tendent dans le même sens : la prise de cours privés que ce soit en mathématique ou en science, semble se faire plus fréquemment de manière irrégulière.

Malgré le fait que nos données indiquent que le degré d'utilisation de cours privés soit bien en deçà des taux rencontrés en Asie, d'autres données nous incitent à surveiller l'évolution du phénomène. D'abord, en analysant le moment où les sujets ont commencé à prendre des cours privés, il semblerait que le phénomène prend de l'ampleur puisque pour chaque période analysée, le nombre de sujets en première secondaire est supérieur à celui en troisième secondaire, lui-même supérieur à celui du cinquième secondaire. D'ailleurs, au moment de l'enquête, si chacun des sujets qui prévoyait prendre des cours privés avant la fin de l'année scolaire, mettait ses intentions à exécution, l'augmentation du taux d'élèves prenant de cours privés en mathématique et en science aurait été de 1,9 % pour l'année en cours par rapport au taux d'élèves disant avoir déjà pris des cours privés.

Un autre point à prendre en compte : selon les résultats, les compagnies qui offrent des cours privés se partagent une part importante de la clientèle, mais n'ont pas la plus grande part du marché. Si aux États-Unis, quatre compagnies à but lucratif ont réussi entre 2004 et 2006 à se positionner pour capter le gros du marché, desservant 45 % des élèves admissibles au programme *No Child Left Behind* (Burch, Steinberg et Donovan, 2007) et si au Canada, un fournisseur de cours privés a déjà été nommé la franchise numéro un par l'American Association of Franchisees & Dealers (Aurini et Scott, 2003), plusieurs points qui ressortent de l'enquête laissent augurer qu'une bonne stratégie commerciale pourrait permettre au phénomène de prendre de l'ampleur. Parmi les points à exploiter, on compte le nombre d'indécis. En effet, 20,4 % des sujets ne savaient pas au moment de l'enquête s'ils allaient prendre des cours privés en mathématique et en science. Alors que 27,4 % des sujets affirment qu'ils prendraient des cours privés en mathématique ou en science s'ils n'avaient pas de contraintes de temps ni d'argent, on peut croire qu'un bon nombre d'utilisatrices et d'utilisateurs potentiels ne sont pas si loin de franchir le pas. L'influence positive qu'ont les parents lorsque vient le moment de prendre des cours privés est également

à considérer. Effectivement, tel que le laisse présager l'utilisation des cahiers de révision, nombreux sont les parents prêts à investir dans l'éducation de leurs enfants pour leur donner un coup de pouce. Comme le souligne Meirieu (2006), le marché du soutien scolaire n'hésitera pas à exploiter l'angoisse des parents pour engranger des bénéfices. L'implantation du soutien scolaire pourrait se faire d'autant plus facilement que les résultats de l'enquête indiquent que les élèves prenant des cours privés ont une impression positive de l'efficacité de ce soutien scolaire sur la variation de leurs résultats et qu'ils répondent le plus fréquemment assez aimer s'y rendre. Si pour l'instant les résultats démontrent que le marché du soutien scolaire est moins bien établi sur la Rive-Sud de Montréal qu'ailleurs dans le monde, son développement pourrait éventuellement s'accroître.

## **2.7 Les élèves utilisateurs de cours privés : vigilance**

Selon Perrenoud (1995), aucune école ne s'attend à ce que tous les élèves maîtrisent le curriculum prescrit dans le temps imparti et les écoles ne se réclamant pas de la pédagogie de maîtrise se fixent des ambitions modestes. D'après Glasman et Besson (2004), les faits tendraient à démontrer que si l'école n'assure pas sa mission éducative, le marché s'en chargera. Or, plusieurs autrices et auteurs voient l'industrie du soutien scolaire comme une menace pour l'école publique (Aurini et Davies, 2003; Baker et LeTendre, 2005; Cavet, 2006). Ainsi, pour contrer l'implantation du soutien scolaire par l'entreprise privée, les écoles pourraient accorder une attention particulière aux élèves les plus susceptibles de se tourner vers les cours privés. Les données de la recherche démontrent que certains aspects seraient à surveiller. La prochaine section nous renseigne sur ces élèves utilisateurs.

### *2.7.1 Les notes, la précaution s'impose*

L'analyse des résultats montre que la principale raison pour expliquer la prise de cours privés est reliée aux résultats scolaires : certains élèves craignent d'échouer, d'autres visent plutôt l'excellence. Il faut tout de même rester prudent devant cette conclusion. En effet, en comparant les réponses des élèves prenant des cours privés à ceux qui n'en prennent pas, les premiers sont plus nombreux à être insatisfaits de leurs résultats scolaires. Pourtant en se penchant sur les seules réponses des élèves qui prennent des cours privés, on constate qu'ils sont plus nombreux à se dire, à des degrés divers, satisfaits de leurs résultats scolaires en mathématique et en science qu'insatisfaits.

Toutefois, il serait prétentieux de vouloir tirer de grandes conclusions à partir des résultats scolaires d'un seul bulletin. Il est intéressant cependant de constater dans la distribution des résultats scolaires en mathématique et en science du premier bulletin des élèves prenant des cours privés que la valeur du troisième quartile indique que le quart des élèves se compose de sujets ayant des résultats supérieurs à 80 %. Les raisons expliquant la prise de cours privés par ces élèves qui ont somme toute de bons résultats peuvent être multiples : ils ont vu leurs résultats augmenter après avoir suivi des cours privés; ils ont une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant avec qui ils comprennent mieux et réussissent mieux; ils ont peur de voir leurs résultats baisser; ils recherchent de meilleurs résultats pour avoir accès à des programmes contingentés, etc. Il est cependant intéressant de s'attarder aux résultats scolaires des 48 élèves qui n'ont jamais pris de cours privés et qui comptent en prendre avant la fin de l'année scolaire. Si, dans leur premier bulletin, 16 élèves avaient échoué en mathématique et 6 en science, on en comptait également 7 en mathématique et 10 en science qui avaient des résultats au-dessus de 80 %. Ces dernières données viennent donc appuyer l'hypothèse que la prise de cours privées n'est pas réservée aux élèves éprouvants de grandes difficultés. D'ailleurs, les résultats de l'enquête indiquent que les élèves au début de leurs études secondaires chercheront davantage à augmenter leurs notes alors que ceux en fin de parcours seront plutôt influencés par la peur d'échouer leurs cours.

### 2.7.2 *Le contexte familial*

Bien qu'il soit difficile d'établir le niveau socioéconomique des parents en questionnant seulement les sujets, les résultats de l'enquête permettent de mettre en évidence certains aspects du contexte familial au regard de la prise de cours privés.

Selon Bray (1999), le soutien scolaire privé serait plus accessible aux mieux nantis. Des parents peu fortunés ne pouvant inscrire leur enfant dans le système scolaire privé pourraient y voir une solution de rechange pour tenter d'accéder à certains programmes et, éventuellement, à un meilleur niveau social. Glasman et Collonges (1994) ont quant à eux, dénotés une influence positive du niveau scolaire des parents égal ou supérieur au baccalauréat français sur la prise de cours privés. Les résultats de la présente enquête n'ont pu démontrer d'influence entre la prise de cours privés et le niveau scolaire de parents. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que la hiérarchie sociale serait nettement plus significative en France qu'ici selon la filière empruntée par les élèves. D'après l'enquête, ni la situation de travail des parents ni le caractère d'institutions où ils choisissaient d'envoyer leurs enfants n'influenceraient la prise de cours privés. Loin d'être réjouissantes, ces constatations présument que le soutien scolaire privé rejoindrait la clientèle dans les différentes classes sociales, ce qui pourrait favoriser d'autant plus sa croissance parce qu'il serait susceptible de rejoindre l'ensemble des élèves. Plus encore, les parents ayant les moyens financiers d'envoyer leurs enfants au privé pourraient être fortement intéressés par l'implantation de compagnies, telle l'*Oxford Learning Center*, qui ouvre de petites écoles privées accueillant un maximum de huit élèves par classe.

D'après le portrait de la situation internationale établi par Bray (1999, 2003, 2005), le phénomène de cours privés serait le plus développé en Asie, en Afrique, en Amérique du Sud et en Europe de l'Est. L'enquête s'est donc intéressée au pays d'origine des parents. Les résultats démontrent une surreprésentation de parents venant d'Amérique centrale et du Sud et de mères venant d'Asie chez les élèves prenant des cours privés. De son côté, Kulpoo (1998, dans Bray, 1999, p. 50) conclut que l'usage du soutien scolaire a moins d'incidence sur la réussite que la langue d'usage à la maison. Interrogés sur cette dernière, les sujets ne parlant pas français à la maison se révèlent être surreprésentés chez les élèves prenant des cours privés. Face à notre système scolaire, il est possible que l'origine non québécoise et la différence de langue déroutent les parents qui, faute de pouvoir aider leurs enfants, chercheront une source de rattrapage. Il est également possible que nous soyons devant une différence culturelle alors que certains modèles, comme le souligne Bray (1999), valoriseraient davantage l'éducation et l'effort.

### 2.7.3 *L'élève apprenant*

Plusieurs caractéristiques au sujet des élèves ont déjà été soulevés, que ce soit par exemple sur l'aide qu'ils reçoivent à la maison, leur participation aux périodes de récupération, leur usage des cahiers de révision, le rythme de leur parcours, etc. Quelques points supplémentaires peuvent apporter un éclairage sur l'identité des élèves prenant des cours privés.

Contrairement à l'enquête française de Glasman et Collonges (1994), il n'y aurait pas de différence significative de sexe chez les élèves prenant des cours privés dans cette enquête. Ils auraient des aspirations scolaires semblables à l'ensemble des élèves et ambitionneraient majoritairement aller à l'université. D'ailleurs, plus les sujets avancent dans leur parcours scolaire, plus ils sont nombreux à commencer l'utilisation du service. Doit-on y voir une recherche d'adaptation à poursuivre des

études de plus en plus difficiles ou un moyen de s'accrocher à la poursuite de ses rêves? Quoi qu'il en soit, si les résultats de recherche de Janosz (2000) indiquent que les élèves qui éprouvent des difficultés ont tendance à s'associer entre eux, diminuant l'opportunité de pouvoir s'entraider entre pairs et d'y trouver une occasion de combler leur retard, les élèves qui prennent des cours privés, quant à eux, utilisent davantage de moyens comparativement à l'ensemble des sujets.

Les diverses constatations qui ressortent de cette analyse nous amènent à croire que si pour certains élèves, le business du soutien scolaire constitue une solution pour combler les insuffisances du système scolaire, d'autres pourraient n'y voir qu'un produit de consommation parmi tant d'autres, mais ne pouvant être dédaigné puisqu'il serait perçu comme étant la clé permettant d'atteindre le prestige, la distinction, les profits matériels...

Si la présente enquête a permis d'établir un premier portrait sur l'utilisation de cours privés par des élèves de la Rive-Sud de Montréal, il faudra d'autres études pour ajouter à notre compréhension de ce phénomène au Québec.

## CONCLUSION

Les différentes recherches ont amené les professionnelles et professionnels de l'éducation à mettre l'élève au centre de ses apprentissages. Le personnel enseignant n'est plus perçu comme seul détenteur du savoir mais plutôt comme un accompagnateur. Une des préoccupations de cette recherche était de faire le point sur l'aide que les jeunes utilisent pour réussir en mathématique et en science. Bien que le gouvernement ait prévu une pratique d'accompagnement des élèves (Gouvernement du Québec, 2007a) et l'établissement d'un plan de réussite (Gouvernement du Québec, 2007b), une recension d'écrits fait ressortir que plusieurs dispositifs de soutien et d'accompagnement sont offerts aux élèves dits en difficulté ou pour prévenir le décrochage scolaire. D'autres élèves, sans être nécessairement identifiés comme étant en difficulté ou à risque de décrochage, se tournent vers des formes d'aide complémentaire offertes en dehors du cadre scolaire afin de parvenir à la réussite scolaire souhaitée, voire à un haut niveau de performance académique. Ainsi, un marché du soutien scolaire se développe en marge du système d'éducation et le Conseil supérieur de l'éducation avoue ne pas connaître l'ampleur du phénomène au Québec (2010). Pourtant, la problématique expose l'état de la situation ailleurs dans le monde et les conséquences éducatives, sociales et économiques que ce marché peut avoir autant sur les élèves que sur le système d'éducation. Ainsi, cette recherche s'intéressait aux habitudes d'utilisation de l'aide complémentaire par les élèves suivant des cours de mathématique et de science et cherchait à dresser un premier portrait sur le phénomène de cours privés au Québec.

Dans le deuxième chapitre, les solutions proposées par le PFEQ et les différentes formes d'aide disponible pour les élèves ont été exposées. Grâce à cette exploration et à la revue de la situation dans les écoles québécoises, le concept de l'aide complémentaire faisant partie de cette recherche a pu être délimité.



Le troisième chapitre portant sur la méthodologie situe cette recherche quantitative dans une approche exploratoire-descriptive puisque le phénomène de cours privés n'a pas encore été étudié au Québec. Ce chapitre renferme également les étapes de construction de l'instrument de collecte de données, soit un questionnaire accessible via Internet, et les conditions dans lesquelles il a été administré. Par la suite, l'échantillon composé de 848 élèves provenant de deux écoles, l'une publique, l'autre privée, sises sur la Rive-Sud de Montréal a été décrit selon diverses conditions relatives à leur situation scolaire mais aussi familiale. Enfin, le chapitre se termine par une brève description des méthodes d'analyse grâce aux statistiques descriptives et des mesures déontologiques appliquées.

Le dernier chapitre se divise en deux parties : alors que la première présente les données issues du questionnaire, la deuxième propose leur interprétation. Ce chapitre a permis d'établir un premier portrait de la situation sur l'utilisation de l'aide complémentaire en mathématique et en science. Pour commencer, les résultats de la recherche nous apprennent que lorsque les élèves rencontrent des difficultés en mathématique et en science, les principaux moyens utilisés pour les surmonter restent classiques : quand ils n'arrivent pas à trouver les réponses par eux-mêmes, ils se tournent vers les membres de leur famille, vers leurs amies ou amis ou vers leurs enseignantes ou enseignants. La récupération offerte par l'école, si elle est utilisée, reste boudée : ils s'y rendent souvent par obligation. Même l'usage d'Internet est impopulaire. Les élèves semblent rechercher une solution rapide et efficace. Par le fait même, le phénomène de cours privé s'il existe bel et bien est encore loin de faire partie intégrante de l'environnement éducatif : il demeure un moyen davantage utilisé de façon ponctuelle que régulière. Pourtant, ce phénomène mérite qu'on s'y attarde.

Même si le marché des cours privés au Québec n'atteint pas l'ampleur phénoménale de celui rencontré en Asie, il demeure qu'il est bien présent et qu'il prend de l'expansion. Les résultats obtenus dans les établissements sélectionnés sont sans doute inférieurs à la réalité. En effet, ces derniers démontrent que plus les élèves

avancent dans leur parcours scolaire, plus ils sont nombreux à entreprendre des cours privés. Or, l'enquête a eu lieu relativement tôt dans l'année scolaire, amputant des résultats les élèves du cinquième secondaire qui auraient débuté des cours privés avant la fin de l'année scolaire. À ce propos, il aurait été intéressant d'avoir ces données pour avoir une idée du poids du 1<sup>er</sup> mars, date limite pour les demandes d'admission dans les cégeps, dans la décision de prendre des cours privés. Avec, 69,8 % des répondantes et répondants qui, au moment de l'enquête, n'avaient pas l'intention de prendre des cours privés au courant de l'année scolaire, le bassin potentiel de preneurs de cours privés demeure plus du double de ceux qui en ont déjà pris.

Les établissements scolaires sur l'ensemble du territoire québécois étant diversifiés, il aurait été difficile dans le cadre de ce travail d'avoir un échantillon représentatif afin de généraliser les résultats à l'ensemble du Québec. Par contre, comme il était composé d'une diversité de conditions, il avait l'avantage de donner un meilleur aperçu des habitudes d'une plus grande variété d'élèves québécois. Ainsi, le milieu choisi étant pluriethnique aura permis de constater que les élèves ayant des parents originaires d'Amérique centrale et du Sud et de mères originaires d'Asie prenaient davantage de cours privés. Il en va de même pour les élèves ne parlant pas français à la maison. Bien que la recherche ne puisse établir si ces enfants de parents immigrants se tournent vers ce service pour des raisons de culture valorisant l'éducation et l'effort ou pour des raisons de difficultés d'adaptation au système d'éducation et à la langue, ces résultats demeurent d'intérêt même si les néocanadiens ne sont pas aussi nombreux à la grandeur de la province. En effet, dans la problématique, l'évolution des cours privés à travers le monde a démontré par exemple comment aux États-Unis et au Canada anglais des compagnies avaient pu, grâce à leurs stratégies, s'implanter et accaparer le gros du marché. À ce propos, Debril (2010) constate que de nos jours « l'éducation est devenue un produit comme un autre, auquel on applique toutes les stratégies marketing. La réussite scolaire s'achète. Se vend. Et les clients affluent. » (p.11) Des compagnies pourraient donc

sélectionner des régions à plus grande concentration ethnique pour développer leurs produits et services avant d'aller s'implanter ailleurs au Québec.

Par ailleurs, l'utilisation des cahiers généraux de révision et surtout du cahier préparatoire aux examens d'entrée des écoles privées ou internationales démontre bien la volonté de certains parents à vouloir participer à l'éducation de leurs enfants en leur offrant davantage que ce que le système scolaire leur apporte. Les compagnies privées, qui présentement ont une part limitée du marché au Québec, pourraient également vouloir exploiter l'impression positive qui découle de l'efficacité des cours privés, tirer profit du nombre d'indécis et jouer sur l'influence des parents lors de la prise de décision. Le développement du marché est d'autant plus intéressant que la clientèle ne se limite pas aux élèves en difficulté ni aux enfants de parents peu scolarisés. De plus, elle se retrouve aussi bien dans les établissements privés que publics. Ainsi, Bray (1999) pense que le développement du soutien scolaire donne un bon indice aux responsables de la planification et de l'administration de l'éducation de ce qu'une partie de la société désire offrir comme éducation à leurs enfants et le prix qu'ils sont disposés à payer pour l'obtenir.

Que penser de ce marché qui se développe parallèlement au système scolaire? L'école manque-t-elle à sa mission? Les méthodes de dépistage des élèves ayant besoin d'aide seraient-elles à revoir? Devrait-on prendre en considération une vision plus large de la réussite des élèves quand vient le temps de fournir de l'aide? Devrait-on revoir les moyens de soutien offerts par l'école? L'enquête par questionnaire sur l'aide complémentaire utilisée en mathématique et en science auprès d'élèves du secondaire de deux écoles, l'une privée, l'autre publique sur la Rive-Sud de Montréal fournit des pistes de réflexion significatives, mais comporte également certaines limites. Plusieurs questions restent sans réponse. Qu'en est-il de la situation avant et après le secondaire? Que penser du nombre important d'élèves n'ayant pas d'opinion

sur leur intention de prendre des cours privés? Quels rapports existe-t-il entre l'élève, l'école et la compagnie privée? D'autres recherches pourraient également examiner la structure du marché : que proposent les compagnies? Parle-t-on davantage de cours individuels ou collectifs? Y fait-on surtout de l'enseignement ou de l'entraînement? Différencie-t-on les services selon la région? Cherche-t-on à fidéliser la clientèle? Loin d'être la fin, cette recherche ouvre la porte à d'autres études qui nous permettraient d'approfondir notre connaissance sur le sujet.

Selon Glasman et Besson, « les faits prouvent que si le service public n'assure pas cette mission éducative, le marché le fait, ce qui renforce les inégalités. » (2004, p. 156) Comme il a été vu dans la problématique, le développement de cette forme d'aide peut avoir des incidences néfastes. Par exemple, les cours privés sont susceptibles de causer de l'inattention (pourquoi être attentif en classe quand je peux voir rapidement et plus spécifiquement la matière dans un cours privé) ou de la fatigue chez les élèves (ils allongent le temps de classe), le personnel enseignant peut être tenté de délaissé une partie de sa tâche au profit de ce nouveau secteur ou encore les parents peuvent ressentir de la pression pour y adhérer. Baker et Le Tendre (2005) pensent que les demandes croissantes pour les cours privés peuvent avoir des conséquences d'envergure sur le futur de l'école publique de masse alors qu'Aurini et Davies (2003) considèrent que la culture compétitive qui s'installe favorisera le développement de franchises qui deviendront alors une alternative entière à l'école publique.

Chose certaine, s'il faut de plus en plus autre chose que l'école pour réussir à l'école, le questionnement de Glasman (1992) sur la crédibilité et la légitimité de l'école s'impose. Dans ces conditions, devrait-on alors penser à établir un partenariat avec les compagnies offrant de l'aide hors du cadre de l'école? Serait-ce la solution pour atteindre l'école sur mesure qui a fait rêver tant de pédagogues? Quoi qu'il en

soit, si nous ne voulons pas laisser l'éducation de nos enfants entre les mains de gens d'affaires qui penseront avant tout à exploiter les angoisses des parents pour engranger des profits, si nous ne voulons pas un jour voir les franchises détourner les élèves des établissements publics et privés, il serait important de suivre l'évolution du phénomène au Québec. Mais avant tout, il serait primordial que l'on se questionne sur le système d'éducation que nous souhaitons pour nos enfants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agresti, A. (2007). *An Introduction to Categorical Data Analysis*. (2<sup>e</sup> éd.). Hoboken, NJ : John Wiley and Sons, Inc.
- Albarello, L. et Bajoit, G. (2004). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique*. Belgique : De Boeck Université.
- Albert, A. (1996). *Ami-math en vacances. Cahier d'activités mathématiques d'été*. Montréal : Éditions du Trécarré.
- Allal, L. (1995). *Un détour peut-il être un raccourci? Quelques conclusions-clés des recherches américaines sur les écoles " sans degrés "*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Association de la fondation étudiante pour la ville (dir.). (2005). *Être utile : Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*. Marly-le-Roy : INJEP.
- Aurini, J. et Davies, S. (2003). The Transformation of Private Tutoring : Education in a Franchise Form. *The Canadian Journal of Sociology*. 29(3). 419-438.
- Baker, D. P. et LeTendre, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities. Word Culture and the Future of Schooling*. Stanford : Standford University Press.
- Boileau, D. (2003). *Je révise avec mon enfant, Mathématique*. Montréal : Éditions du Trécarré.
- Borgel, C. (2001). L'accompagnement scolaire sur internet (ou e-learning) dans l'enseignement secondaire. *Revue de l'EPI*, 103(septembre), 99-138.
- Bray, M. (1999). *À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Bray, M. (2003). *Adverse effects of supplementary tutoring : Dimensions, implication and government responses*. Paris : UNESCO.
- Bray, M. (2005). *Private supplementary tutoring : Comparative perspectives on patterns and implications*. Communication présentée à la Oxford International Conference on Education and Development, Oxford, 13-15

- septembre. Document téléaccessible à l'adresse <  
<http://www.hku.hk/cpaosite/html/press/oxford.pdf>>.
- Burch, P., Steinberg, M. et Donovan, J. (2007). Supplemental Educational Services and NCLB : Policy Assumptions, Market Practices, Emerging Issues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 29(2). 115-133.
- Castellani, G.A. (1997). Et si l'on parlait sérieusement de l'accompagnement scolaire... *Vers l'Éducation Nouvelle*. 482 (novembre). 1-24
- Cavet, A. (2006). Le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service. *Dossier d'actualité de la VST*, 23. Document téléaccessible à l'adresse <  
<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/23-decembre-2006.php>>.
- Centrale des syndicats du Québec. (2010). *L'insuffisance de services professionnels dans les commissions scolaires du Québec. Commentaires des professionnelles et professionnels des syndicats affiliés à la FPPE et au SPGQ – cueillette de données de décembre 2009*. Document téléaccessible à l'adresse <  
[http://www.csq.qc.net/sites/1676/insuffisance\\_services\\_professionnels.pdf](http://www.csq.qc.net/sites/1676/insuffisance_services_professionnels.pdf)>.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, É. (2000). Ce qu'est et ce que n'est pas l'accompagnement scolaire. In D. Glasman (dir.), *Regards sur l'accompagnement scolaire* (p. 16-17). Paris : Centre Alain Savary.
- Chenard, P. et Fortier, C. (2005). La réussite scolaire, évolution d'un concept. *L'annuaire du Québec 2005*. 341-348.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*. Québec : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif/avis au ministère de l'Éducation*. Sainte-Foy : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec : CSE.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Davies, S. (2002). *School Choice by Default? Understanding the Growing Demand for Private Tutoring in Canada*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Sociological Association, Chicago, IL, août

- Davies, S., Quirke, L. et Aurini, J. (2002). New markets for private education in Canada. *Education Canada*. 42(3). 36-41.
- Debril, L. (2010). Le business de la réussite scolaire. *Veille-Education*, Document téléaccessible à l'adresse < <http://veille-education.org/page/11>>.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*, Belgique : De Boeck Université.
- Fergany, N. (1994). *Survey of access to primary education and acquisition of basic literacy skills in three governorates in Egypt*. Le Caire : UNICEF; Almishkat Centre for Research and Training.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de recherche. De la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeurs.
- Gagnon, M. (1993). Les mesures d'encadrement à l'école secondaire québécoise. *Action nationale*, 83(10), 1406-1418.
- Gagnon, N. (2000). Les compétences transversales : un référentiel porteur. *Vie pédagogique*. 116(septembre-octobre), 10-14.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Sillery : PUQ.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris : Éditions Belin.
- Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : Les Presses universitaires de France.
- Glasman, D. et Besson, L. (coll.) (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry : Université de Savoie
- Glasman, D. et Collonges, G. (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Guillette, J. (2006). *Exploration de la relation entre la persévérance et la réussite scolaire au collégial et les facteurs mesurés par l'instrument 'Aide nous à te connaître'*. [s.l.] : [s.éd.].
- Gosselin, L., Ouellet, R. et Payeur, C. (1992). *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. Sainte-Foy : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.



- Gouvernement du Québec. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Politique des évaluations des apprentissages*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Programmes d'études à l'enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle. Enseignement secondaire 2<sup>e</sup> cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Le plan de réussite pour une école secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2008a). *Loi sur l'instruction publique : L.R.Q., c. I-13.3*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008b). *Programme Aide aux devoirs : rapport d'évaluation, évaluation de programme*. Québec : Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport Québec.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Hussein, M.G.A. (1997). Private tutoring : a hidden educational problem. *Educational studies in mathematics*, 18(1), 91-96.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.
- Jarousse, J.P. et Leroy-Audouin, C. (2001). Trêve estivale et compétition scolaire. Les parents maintiennent la pression. *Les Notes de l'irédu, mars*, 1-3.
- Kulpoo, D. (1998). *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools in Mauritius*. Paris : International Institute for Educational Planning.

- Kwak, B.-S. (2004). *Struggle against private lessons in Korean education context*. Communication présentée à la 28<sup>th</sup> annual conference of the pacific circle consortium, Hong Kong, 21 au 23 avril.
- Larocque, M.-J., Roy, M.-C. et Thibodeau, V. (2003). *L'encadrement des élèves au secondaire : rapport synthèse de la consultation des groupes d'élèves*. Document de travail. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Lee, Ki-Bong. (2003). *The best of intentions : Meritocratic selection to higher education and development of shadow education in Korea*. Pennsylvanie : The Pennsylvania State University.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Mace, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, P. (2006). L'aide au travail personnel des élèves : quels enjeux? quelles méthodes ? *Site de Philippe Meirieu*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/atp.pdf>>.
- Moser, A, Moissonnier, D et Fauchard, J. (1992). *L'aide au travail personnel de l'élève*. Paris : CNDP Hachette.
- Paré, A et Tranquille, P. (2008). *3R Mathématique : réviser, retenir, réussir*. Montréal : Éditions du Trécarré.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. (2<sup>e</sup> éd.). Genève : Librairie Droz. (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Peterson, P.E. et West, R. (2003). *No child left behind?: the politics and practice of school accountability*. Washington, DC : Brookings Institution Press.
- Pétreault, C. (2009). Stéphane Boukris : "Les pressions m'ont poussé à fermer faismesdevoirs.com". *Le Point.fr*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lepoint.fr/actualites-technologie-internet/2009-03-08/stephane-boukris-les-pressions-m-ont-pousse-a-fermer-faismesdevois/1387/0/323707>>.
- Polydorides, G. (1986). The determinants of educational achievement at the end of secondary schooling: the case of Greece. Communication présentée à la

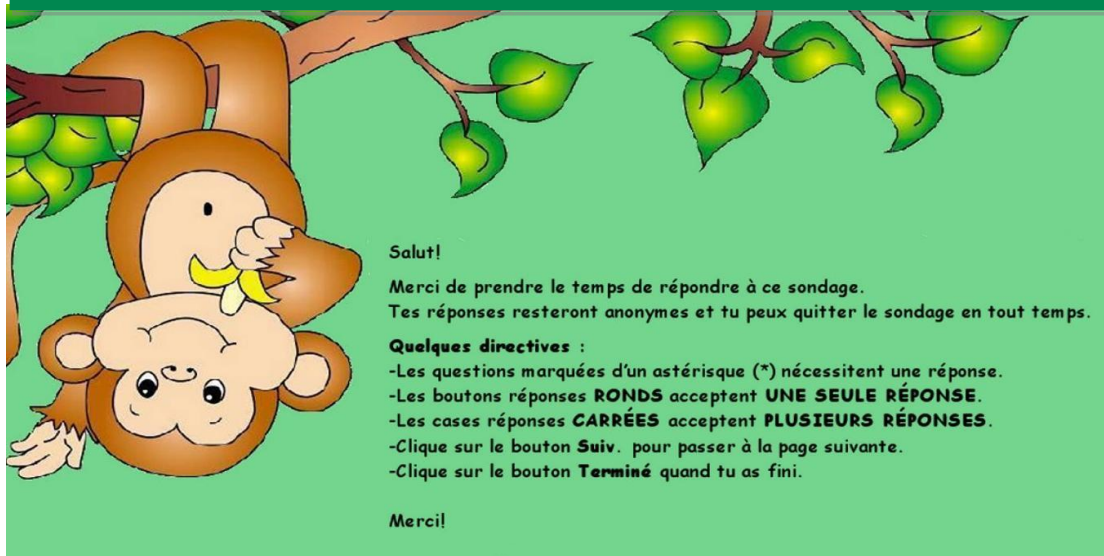
réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, 16 au 20 avril.

- Ponsford, K. R. et Lapadat, J. C. (2001). Academically capable students who are failing high school: Perceptions about achievement.. *Canadian journal of Counselling* 35(2), 137-156.
- Poyet, F. et Drechsler, M. (coll.). (2009). Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation? *Dossier d'actualité de la VST*, 41(janvier), 1-12.
- Robertson, A. (2003). *Répertoire de mesures réputées avoir une incidence positive sur la réussite et la persévérance scolaire*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.uqo.ca/secteurs/education/documents/repertoire-perseverance.pdf>>.
- Robertson, A. et Colletterte, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Rogatien, M. (2009). Dans la jungle des cahiers de vacances. *Le Figaro Magazine*, 20195 (4 juillet), 81.
- Rosenwald, F. et Tomasini, M. (2005). Que font les jeunes pendant les vacances d'été? *Éducation & formations*, 72(septembre), 201-213.
- Russel, N.U. (1997). Lessons from Japanese cram schools. In W.K. Cummings et P. Altbach (dir.), *The challenge of Eastern-Asian education: implications for America*. Albany, NY : SUNY Press.
- Sawada, T. et Kobayashi, S. (1996). *An analysis of the effect of arithmetic and mathematics education at juku*. Tokyo : National Institute for Educational Research.
- Stevenson, D. et Baker, D. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling : Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Tranquille, P. et Tchou, F. (2004). *Réussir l'examen d'entrée au secondaire : écoles privées, écoles internationales*. Montréal : Didier.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE

Habitudes d'utilisation de l'aide complémentaire.....© Denise Morvan, 2010



1. Quand tu étais au primaire, as-tu utilisé le service d'aide aux devoirs de ton école?
 

☐ oui
☐ non
☐ je ne sais pas
  
2. As-tu déjà utilisé des cahiers de révision (*Je révise avec mon enfant, Ami-math en vacances, 3R Mathématique, etc.*)
 

☐ oui
☐ non
☐ je ne sais pas

**3. As-tu déjà utilisé le cahier *Réussir l'examen d'entrée au secondaire, Écoles privées-écoles internationales*?**

- ☐ oui ☐ non ☐ je ne sais pas

**4. En dehors de l'école, as-tu de l'aide pour faire tes devoirs, répondre à tes questions ou corriger tes travaux en mathématique ou en science ? (plus d'une réponse possible)**

	mathématique	science
oui, un membre de ma famille m'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oui, un ami/amie m'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oui, un voisin/voisine m'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oui, une autre personne que celles nommées précédemment m'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Quand tu as des difficultés en mathématique, quels moyens utilises-tu pour les surmonter?**

je demande des explications à mon enseignant/enseignante

- ☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je demande des explications à un autre enseignant/enseignante

- ☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je demande des explications à un ami/amie

- ☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je demande des explications à un membre de ma famille (père, mère, frère, sœur...)

- ☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je vais à la période de récupération

- ☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je cherche de l'aide sur Internet

- ☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je suis des cours privés

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

j'essaie de comprendre tout seul

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je ne fais rien

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

Autres moyens (précise)

**6. Quand tu as des difficultés en science, quels moyens utilises-tu pour les surmonter?**

je demande des explications à mon enseignant/enseignante

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je demande des explications à un autre enseignant/enseignante

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je demande des explications à un ami/amie

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je demande des explications à un membre de ma famille (père, mère, frère, sœur...)

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je vais à la période de récupération

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je cherche de l'aide sur Internet

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je suis des cours privés

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

j'essaie de comprendre tout seul

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

je ne fais rien

☐ toujours ☐ souvent ☐ parfois ☐ rarement ☐ jamais ☐ ne s'applique pas

Autres moyens (précise)

**7. Comment est ta participation aux périodes de récupération? (plus d'une réponse possible)**

	mathématique	science
j'y vais, on m'y oblige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'y vais régulièrement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'y vais au besoin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'y vais pas, je n'en ai pas besoin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'y vais pas, il y a trop d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'y vais pas, je préfère faire autre chose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'y vais pas, je n'ai pas le temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'y vais pas parce que je ne comprends pas plus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'y vais pas, je n'aime pas l'enseignant/enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'y vais pas, je préfère demander à quelqu'un d'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précise)		

**8. As-tu déjà pris des cours privés pour t'aider à l'école? \***

☐ oui

☐ non

**9. Penses-tu prendre des cours privés en mathématique ou en science d'ici la fin de l'année scolaire? \***

☐ oui, en mathématique

☐ non

☐ oui, en science

☐ je ne sais pas

☐ oui, en mathématique et en science

**10. Penses-tu prendre des cours privés dans une autre matière que mathématique ou science d'ici la fin de l'année scolaire? \***

☐ oui

☐ non

☐ je ne sais pas

si oui, laquelle ou lesquelles (précise)

**11. Si tu n'avais pas de contraintes de temps et d'argent, engagerais-tu un enseignant/enseignante privé pour t'aider dans tes études en mathématique ou en science? \***

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> oui, en mathématique               | <input type="radio"/> non            |
| <input type="radio"/> oui, en science                    | <input type="radio"/> je ne sais pas |
| <input type="radio"/> oui, en mathématique et en science |                                      |

**12. As-tu déjà pris des cours privés en mathématique ou en science pour t'aider à l'école? \***

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> oui, en mathématique               | <input type="radio"/> non            |
| <input type="radio"/> oui, en science                    | <input type="radio"/> je ne sais pas |
| <input type="radio"/> oui, en mathématique et en science |                                      |

**13. Quand as-tu commencé à suivre des cours privés en mathématique ou en science?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> cette année       | <input type="radio"/> depuis 4 ou 5 ans    |
| <input type="radio"/> l'an dernier      | <input type="radio"/> depuis 6 ans et plus |
| <input type="radio"/> depuis 2 ou 3 ans | <input type="radio"/> je ne sais pas       |

**14. Est-ce que tu prends des cours privés chaque année en mathématique ou en science?**

- ☐ oui, j'en prends de façon régulière dans l'une ou l'autre des matières
  - ☐ oui, mais de façon irrégulière (avant un examen, l'été...)
  - ☐ non, seulement les années où j'en ai besoin
- Autre (précise)



**15. As-tu pris des cours privés en mathématique ou en science depuis le début de l'année scolaire? \***

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> oui, en mathématique               | <input type="radio"/> non            |
| <input type="radio"/> oui, en science                    | <input type="radio"/> je ne sais pas |
| <input type="radio"/> oui, en mathématique et en science |                                      |

**16. Qui te donnent ou te donnaient tes cours privés en mathématique ou en science? (plus d'une réponse possible)**

	mathématique	science
ton enseignant/enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un autre enseignant/enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un enseignant/enseignante d'une compagnie privée (Succès scolaire, Académie Phénix, Kumon, La Réussite Inc., etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un étudiant/étudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précise)		
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>		

**17. La personne qui donne ou te donnait des cours privés a-t-elle été payée pour le faire?**

- |                                |                                      |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> toujours | <input type="radio"/> parfois        |
| <input type="radio"/> jamais   | <input type="radio"/> je ne sais pas |

**18. À quelle fréquence suis-tu ou suivais-tu tes cours privés?**

	mathématique	science
quand j'ai des difficultés seulement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
juste avant un examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à chaque semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'été seulement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ce n'est jamais pareil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19. Quelle est ou était la durée de chaque cours privé?**

	mathématique	science
ce n'est jamais pareil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 heure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 heure 30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 heures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je ne sais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précise)		

**20. Pourquoi suis-tu ou suivais-tu des cours privés? (plus d'une réponse possible)**

	mathématique	science
j'ai peur d'échouer mon cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je veux augmenter ma moyenne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je veux avoir accès à un programme d'étude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je veux avoir accès à un meilleur métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'y suis obligé par mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'y suis obligé par l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je ne sais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (veuillez préciser)		

**21. Qui t'a incité à prendre des cours? (plus d'une réponse possible)**

	mathématique	science
choix personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mes amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je ne sais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ne s'applique pas ☐ ☐

Autre (veuillez préciser)

**22. De façon générale, comment apprécies-tu tes cours privés?**

mathématique science

j'aime beaucoup y aller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'aime assez y aller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'aime peu y aller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'aime pas vraiment y aller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'aime pas du tout y aller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'ai pas d'opinion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**23. Selon toi, de quelle façon tes résultats ont-ils changé après avoir pris des cours privés?**

mathématique science

grandement augmenté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
légèrement augmenté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pareils	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
légèrement baissé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
grandement baissé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je ne sais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. As-tu déjà pris des cours privés dans une autre discipline qu'en mathématique ou en science? \***

☐ oui ☐ non

si oui, laquelle ou lesquelles (précise)

**25. À la dernière étape, tes résultats en mathématique se situaient entre :**

- |                                |                                |                                 |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> 0 et 49  | <input type="radio"/> 60 et 69 | <input type="radio"/> 80 et 89  |
| <input type="radio"/> 50 et 59 | <input type="radio"/> 70 et 79 | <input type="radio"/> 90 et 100 |

**26. À la dernière étape, tes résultats en science (la moyenne si plus d'un cours) se situaient entre :**

- |                                |                                |                                 |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> 0 et 49  | <input type="radio"/> 60 et 69 | <input type="radio"/> 80 et 89  |
| <input type="radio"/> 50 et 59 | <input type="radio"/> 70 et 79 | <input type="radio"/> 90 et 100 |

**27. Es-tu satisfait de tes résultats en mathématique?**

- |                                |                             |                                   |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> beaucoup | <input type="radio"/> assez | <input type="radio"/> pas du tout |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|

**28. Es-tu satisfait de tes résultats en science?**

- |                                |                             |                                   |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> beaucoup | <input type="radio"/> assez | <input type="radio"/> pas du tout |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|

Commentaires si plus d'un cours

**29. Quel niveau scolaire aimerais-tu atteindre?**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> secondaire général       | <input type="radio"/> universitaire (baccalauréat) |
| <input type="radio"/> secondaire professionnel | <input type="radio"/> universitaire (maîtrise,     |
| <input type="radio"/> collégial général        | doctorat, post-doctorat)                           |
| <input type="radio"/> collégial technique      | <input type="radio"/> je ne sais pas               |
- Autre (précise)

**30. Langue principale parlée à la maison :**

- |                                   |                                  |                                |
|-----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> français | <input type="checkbox"/> anglais | <input type="checkbox"/> autre |
|-----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|

Autre (précise)



**31. Pays d'origine de ta mère (ou tutrice) :**

- |                                  |                                  |                                      |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> Algérie    | <input type="radio"/> États-Unis | <input type="radio"/> Maurice        |
| <input type="radio"/> Arabie     | <input type="radio"/> France     | <input type="radio"/> Mexique        |
| <input type="radio"/> Belgique   | <input type="radio"/> Haïti      | <input type="radio"/> Pérou          |
| <input type="radio"/> Brésil     | <input type="radio"/> Inde       | <input type="radio"/> Russie         |
| <input type="radio"/> Canada     | <input type="radio"/> Iran       | <input type="radio"/> Suisse         |
| <input type="radio"/> Chili      | <input type="radio"/> Irak       | <input type="radio"/> Vietnam        |
| <input type="radio"/> Chine      | <input type="radio"/> Italie     | <input type="radio"/> Je ne sais pas |
| <input type="radio"/> Corée      | <input type="radio"/> Japon      |                                      |
| <input type="radio"/> Costa Rica | <input type="radio"/> Liban      |                                      |
| <input type="radio"/> Espagne    | <input type="radio"/> Maroc      |                                      |

Autre (précise)

32.

- |                                |                                  |                              |
|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Algérie  | <input type="radio"/> Chine      | <input type="radio"/> Haïti  |
| <input type="radio"/> Arabie   | <input type="radio"/> Corée      | <input type="radio"/> Inde   |
| <input type="radio"/> Belgique | <input type="radio"/> Costa Rica | <input type="radio"/> Iran   |
| <input type="radio"/> Brésil   | <input type="radio"/> Espagne    | <input type="radio"/> Irak   |
| <input type="radio"/> Canada   | <input type="radio"/> États-Unis | <input type="radio"/> Italie |
| <input type="radio"/> Chili    | <input type="radio"/> France     | <input type="radio"/> Japon  |

- ☐ Liban
- ☐ Maroc
- ☐ Maurice
- Autre (précise)
- ☐ Mexique
- ☐ Pérou
- ☐ Russie
- ☐ Suisse
- ☐ Vietnam
- ☐ Je ne sais pas

**33. Niveau scolaire de ta mère (ou tutrice) :**

- ☐ secondaire général
- ☐ secondaire professionnel
- ☐ collégial général
- ☐ collégial technique
- Autre (précise)
- ☐ universitaire (baccalauréat)
- ☐ universitaire (maîtrise, doctorat, post-doctorat)
- ☐ je ne sais pas

**34. Niveau scolaire de ton père (ou tuteur) :**

- ☐ secondaire général
- ☐ secondaire professionnel
- ☐ collégial général
- ☐ collégial technique
- Autre (précise)
- ☐ universitaire (baccalauréat)
- ☐ universitaire (maîtrise, doctorat, post-doctorat)
- ☐ je ne sais pas

**35. Quelle réponse correspond le mieux à ta situation familiale?**

- ☐ mes deux parents travaillent
- ☐ seul mon père travaille
- ☐ seule ma mère travaille
- ☐ aucun de mes parents ne travaille
- ☐ aucune de ces réponses

**36. Sexe\***

- ☐ masculin
- ☐ féminin

**37. Âge au 30 septembre dernier? \***

- |                              |                              |                                      |
|------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> 11 ans | <input type="radio"/> 14 ans | <input type="radio"/> 17 ans         |
| <input type="radio"/> 12 ans | <input type="radio"/> 15 ans | <input type="radio"/> 18 ans et plus |
| <input type="radio"/> 13 ans | <input type="radio"/> 16 ans |                                      |

**38. Quel est ton parcours pour l'année ACTUELLE? (Ne réponds pas aux autres niveaux)**

- | secondaire              | mathématique                            | science                                  |
|-------------------------|---|--|
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> sec. 1 régulier   | <input type="radio"/> sec. 1 régulier    |
| <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> sec. 2 régulier   | <input type="radio"/> sec. 2 régulier    |
| <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> sec. 3 régulier   | <input type="radio"/> sec. 3 ST          |
| <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> sec. 4 SN         | <input type="radio"/> sec. 3 ATS         |
| <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> sec. 4 TS         | <input type="radio"/> sec. 4 ST          |
|                         | <input type="radio"/> sec. 4 CST        | <input type="radio"/> sec. 4 ST et STE   |
|                         | <input type="radio"/> sec. 5 SN         | <input type="radio"/> sec. 4 ATS         |
|                         | <input type="radio"/> sec. 5 TS         | <input type="radio"/> chimie             |
|                         | <input type="radio"/> sec. 5 CST        | <input type="radio"/> physique           |
|                         | <input type="radio"/> je ne sais pas    | <input type="radio"/> chimie et physique |
|                         | <input type="radio"/> ne s'applique pas | <input type="radio"/> je ne sais pas     |
|                         |   | <input type="radio"/> ne s'applique pas  |

**39. École fréquentée\***

- ☐ École dddddddddddddddffg
- ☐ Collège dddddddddddddddffg

**40. Dans quel programme es-tu?**

- ☐ régulier
- ☐ programme éducation internationale
- ☐ arts
- ☐ multisports



TU AȘ FINI!



## ANNEXE B

### PAGE D'ACCUEIL DU SITE INTERNET



## ANNEXE C

### LETTRE D'AUTORISATION ENVOYÉE AUX DIRECTEURS

St-Constant, 21 juin 2010

[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]

**Objet :** Autorisation de mener une recherche universitaire de 2<sup>e</sup> cycle dans votre école.

Monsieur [REDACTED],

Le *Programme de formation de l'école québécoise*, visant la réussite pour tous, a prévu une pratique d'accompagnement des élèves et l'établissement d'un plan de réussite afin d'atteindre cet objectif. À la lecture des publicités dans les journaux et sur Internet, force est de constater qu'un réseau d'accompagnement se développe parallèlement au système scolaire. En mars dernier, le Conseil supérieur de l'éducation reconnaissait dans son document *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire* l'existence d'une pratique voulant que les parents achètent des services pour aider leur enfant à réussir à l'école, mais avouait ne pas connaître l'ampleur du phénomène au Québec.

Dans le cadre de mes études à la maîtrise en enseignement secondaire à l'Université de Sherbrooke, je fais une *Enquête sur l'aide complémentaire utilisée par les élèves du secondaire sur la Rive-Sud de Montréal dans le domaine de la*

***mathématique, de la science et de la technologie.*** Cette recherche a comme objectifs de déterminer l'ampleur du phénomène, d'inventorier les formes d'aide que les élèves utilisent, d'évaluer la fréquence d'utilisation de ces moyens et d'identifier les raisons d'utilisation afin de faire avancer l'état de nos connaissances sur le sujet. Les résultats de la recherche vous permettraient de faire le point sur la situation et de connaître l'ampleur du phénomène dans votre établissement.

La présente est pour vous demander l'autorisation de solliciter la participation de certains élèves de votre école pour une enquête qui se déroulera au cours de l'année scolaire 2010-2011. Un questionnaire informatisé sera proposé aux élèves. Il n'y a aucun risque ni inconvénient pour les participants. Comme spécifié dans le formulaire de consentement, la confidentialité des élèves sera respectée et ces derniers pourront se retirer à n'importe quel moment de cette recherche.

Vous trouverez ci-joint un résumé de la recherche ainsi que le formulaire de consentement.

Je vous invite à communiquer avec moi pour toutes questions relatives à la procédure envisagée.

En vous remerciant pour votre précieuse collaboration, veuillez accepter mes sincères salutations

Denise Morvan

Étudiante à la maîtrise en enseignement au secondaire

Université de Sherbrooke

## DEMANDE DE CONSENTEMENT

Par la présente, j'atteste que moi, [REDACTED], directeur adjoint à [REDACTED], accepte que la recherche conduite dans le cadre des études à la maîtrise en enseignement au secondaire de Madame Denise Morvan, telle que décrite dans la lettre d'accompagnement, ait lieu à l'intérieur de l'établissement scolaire ci-haut mentionné.

Il est entendu que, dans le cadre de cette étude, le [REDACTED] ne sera pas identifié, mais pourra être nommé comme étant « un établissement scolaire privé ».

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## **ANNEXE D**

### **RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE**

#### ***ENQUÊTE SUR L'AIDE COMPLÉMENTAIRE UTILISÉE PAR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SUR LA RIVE-SUD DE MONTRÉAL DANS LE DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE***

#### **RÉSUMÉ**

La réforme scolaire instaurée en 2000 repose sur une nouvelle conception de la réussite : elle ne propose plus la notion de « réussite du plus grand nombre », mais bien celle de « réussite pour tous ». Ceci amène le personnel enseignant à fournir une formation de qualité et des services d'accompagnement aux élèves.

C'est donc dans ce cadre que la recherche en cours se situe. Elle émane de préoccupations personnelles de la chercheuse à la suite de sa participation au programme gouvernemental d'aide aux devoirs. Pendant deux ans, elle a pu constater les besoins d'accompagnement et d'encadrement chez certains élèves du primaire et l'engouement des parents pour le service offert. Cependant, qu'en est-il pour les élèves du secondaire? Les écoles secondaires offrent des services d'accompagnement de diverses natures à leurs élèves. Pourtant, en parallèle, les sites internet se multiplient, des services de tutorat privé s'annoncent, des écoles et compagnies d'aide aux devoirs et de rattrapage se créent, laissant croire que la demande des parents pour de l'accompagnement est réelle et importante.

Cette recherche de nature quantitative vise à dresser l'état de la situation sur l'aide complémentaire qu'utilisent les élèves du secondaire dans le domaine de la mathématique, de la science et technologie sur la Rive-Sud de Montréal. Plus précisément, l'enquête cherche à inventorier les différentes mesures d'aide complémentaire utilisées, d'évaluer la fréquence d'utilisation et d'identifier les raisons de son utilisation.

L'accompagnement scolaire est vu par plusieurs comme un appui essentiel à la réussite. L'analyse des données recueillies lors de l'enquête cherche à faire ressortir les moyens déployés par les différents élèves, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école afin d'atteindre le niveau de réussite souhaité.

## ANNEXE E

### RÉPARTITION DES PAYS D'ORIGINE DES PARENTS DES SUJETS SELON LEUR ÉCOLE

Pays d'origine	École publique		École privée	
	Mère	Père	Mère	Père
<b>AFRIQUE</b>				
Algérie	17	18	1	1
Bénin	1	1	1	1
Cameroun	1	1	1	1
Côte d'Ivoire	0	0	0	2
Égypte	1	1	1	1
Ghana	1	1	0	0
Ile Maurice	0	0	6	5
Maroc	5	8	2	4
République centrafricaine	0	1	0	0
République démocratique du Congo	4	3	0	0
Sénégal	2	2	0	0
Tunisie	1	1	1	3
<b>Sous-total</b>	<b>33</b>	<b>37</b>	<b>13</b>	<b>18</b>
<b>AMÉRIQUES CENTRALE ET DU SUD</b>				
Argentine	1	1	0	0
Bolivie	0	1	1	0
Brésil	0	0	1	1
Chili	3	4	0	0
Colombie	13	12	0	0
Costa Rica	1	0	0	0
Cuba	1	0	0	0
Équateur	0	0	0	1
Guatemala	1	1	1	0
Haïti	12	18	4	4
Honduras	1	1	0	0
Jamaïque	1	1	0	0
Mexique	6	6	0	1
Nicaragua	0	1	0	0
Panama	0	1	1	0
Pérou	3	3	1	2
République Dominicaine	2	1	0	0
Salvador	0	0	1	1

Pays d'origine	École publique		École privée	
	Mère	Père	Mère	Père
<b>AMÉRIQUE CENTRALE ET DU SUD</b>				
Trinité et Tobago	1	0	0	0
Uruguay	0	2	0	0
Vénézuéla	3	3	2	0
	49	56	12	10
<b>AMÉRIQUE DU NORD</b>				
Canada	349	330	270	265
États-Unis	0	2	1	1
Sous-total	349	332	271	266
<b>ASIE</b>				
Afghanistan	10	10	0	0
Cambodge	2	2	0	0
Chine	0	0	10	9
Corée	0	0	6	4
Inde	0	1	0	0
Iran	1	1	0	1
Laos	1	1	0	0
Liban	5	4	2	4
Palestine	1	0	0	0
Philippines	3	0	0	0
Syrie	0	1	0	0
Taïwan	1	1	0	0
Turquie	0	0	1	1
Vietnam	4	4	8	8
Sous-total	28	25	27	27
<b>EUROPE</b>				
Albanie	0	1	0	0
Allemagne	0	2	2	0
Angleterre	0	0	2	0
Belgique	1	2	0	0
Bulgarie	0	0	2	3
Croatie	2	1	0	0
Écosse	0	1	0	0
Espagne	0	1	0	0
France	11	13	4	7

Pays d'origine	École publique		École privée	
	Mère	Père	Mère	Père
EUROPE				
Hollande	1	0	0	0
Irlande	0	3	0	0
Italie	3	4	6	6
Norvège	0	1	0	0
Pologne	2	0	1	0
Portugal	1	2	0	1
Roumanie	5	5	5	5
Russie	3	2	1	0
Ukraine	1	0	0	1
Sous-total	30	38	23	23
Je ne sais pas	5	5	2	1
Total	494	493	348	345



## ANNEXE F

### LETTRE D'AUTORISATION ENVOYÉE AUX PARENTS

Le 8 novembre 2010

**Objet :** Autorisation de mener une recherche universitaire de 2<sup>e</sup> cycle dans votre école.

Madame,  
Monsieur,

Avec l'implantation de la réforme scolaire, le *Programme de formation de l'école québécoise* a prévu une pratique d'accompagnement des élèves et l'établissement d'un plan de réussite. Malgré cette initiative, un réseau d'accompagnement se développe parallèlement au système scolaire. En mars dernier, le Conseil supérieur de l'éducation reconnaissait dans son document *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire* l'existence d'une pratique voulant que les parents achètent des services pour aider leur enfant à réussir à l'école, mais avouait ne pas connaître l'ampleur du phénomène au Québec.

Dans le cadre de mes études à la maîtrise en enseignement secondaire à l'Université de Sherbrooke, je fais une recherche sur les services d'aide utilisés par les élèves dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie afin de faire avancer l'état de nos connaissances sur le sujet.

La présente est pour vous informer qu'une recherche universitaire se déroulera à l'école de votre enfant pendant l'année scolaire 2010-2011. Un questionnaire informatisé sera proposé aux élèves. Il n'y a aucun risque ni inconvénient pour les participants. Comme spécifié dans le formulaire de consentement ci-joint, la

confidentialité des élèves sera respectée et ces derniers pourront se retirer à n'importe quel moment de cette recherche.

Pour mener à bien l'enquête, j'espère compter sur votre collaboration et celle de votre enfant. Je vous invite à compléter et retourner le plus tôt possible le coupon-réponse ci-joint.

Je vous convie à communiquer avec moi pour toutes questions relatives à la procédure envisagée.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Denise Morvan

Étudiante à la maîtrise en enseignement au secondaire

Université de Sherbrooke

Denise.Morvan@USherbrooke.ca

**ANNEXE G**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Le 8 novembre 2010

***Enquête sur l'aide complémentaire utilisée par les élèves du secondaire sur la Rive-Sud de Montréal, dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie***

**Formulaire de consentement**

Par la présente, j'autorise mon enfant à participer à une enquête sur l'aide complémentaire utilisée en mathématiques, en science et technologie, réalisée par Madame Denise Morvan, étudiante à la maîtrise en enseignement au secondaire à l'Université de Sherbrooke.

Au [REDACTED], cette enquête se déroulera entre le 8 et le 22 décembre 2010

Il est entendu que :

- aucun renseignement personnel ne sera dévoilé,
- la chercheuse s'engage à protéger la confidentialité des données,
- mon enfant pourra se retirer à n'importe quel moment de l'enquête,
- la participation à la recherche n'entraîne aucun risque, inconvénient ni travail supplémentaire.

-----  
-----  
NOM et PRÉNOM de l'élève (lettres moulées) : \_\_\_\_\_groupe :  
\_\_\_\_\_

NOM et PRÉNOM du parent ou tuteur (lettres moulées) : -  
\_\_\_\_\_

SIGNATURE du parent ou tuteur : \_\_\_\_\_ Date :  
\_\_\_\_\_

***Veillez retourner le coupon-réponse à l'école le plus tôt possible***

***1re secondaire → Service à l'élève***

***3e secondaire → enseignante du cours PPO***

***5e secondaire → enseignant (e) du cours PI***

